2002

INFORME DE PROGRESO EDUCATIVO

EL SALVADOR

PREAL
Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe

ALFA
Centro ALFA, S.A. de C.V.

Informe de Progreso Educativo

EL SALVADOR

Septiembre 2002

Informe del Centro ALFA, S.A. de C.V.

CONTENIDOS

Misión **3**
Reconocimientos **4**
Un informe del progreso educativo en El Salvador **5**
I. El Salvador: dejando el límite inferior **6**
II. Una reforma que debe ser profundizada **15**
III. Mirando hacia el futuro **27**
Notas **28**
Anexo **29**
Bibliografía **48**

GRÁFICOS

1. Objetivos de aprendizaje logrados por alumnos de educación básica, 1998 6
2. Calificación de los alumnos en la PAES por sector y tipo de administración, 2000 7
3. Calificación de los alumnos en la PAES por departamento, 2000 7
4. Analfabetismo según grupos de edad, 1999 9
5. Escolaridad promedio de la población urbana de 25 a 59 años en varios países de América Latina, 1990 y 1999 9
6. Crecimiento de la matrícula de educación básica en El Salvador, 1970-1997 10
7. Tasas netas de escolarización secundaria en varios países de América Latina y el Caribe, 1995 11
8. Escolaridad promedio de la población según nivel de ingreso socioeconómico y grupos de edad, 1999 12
9. Crecimiento de tasas netas de matrícula total (preescolar, básica y media) por zona urbano/rural, 1992 y 2000 13
10. Escolaridad promedio de hombres y mujeres rurales en varios países de América Latina, población de 25 a 59 años, 1999 13
11. Comparación de resultados en la PAES (1999-2000) y el Índice de Pobreza Humana (1999) por departamento 14
12. Escolaridad promedio por género y grupos de edad, 2000 14
13. Crecimiento del presupuesto público en educación, 1992-2000 24
14. Gasto por estudiante de educación básica en varios países del mundo, 1998 24
15. Gasto anual de las familias por estudiante según sector y nivel educativo, 1999 26

RECUADROS

1. Enfrentando la repetición y la sobre-edad 11
2. Estándares educativos en El Salvador 16
3. Organismos de administración de los centros oficiales y subsidiados 18
4. Decisiones en el nivel de la escuela según el tipo de administración, 2001 19
5. Promoviendo la autonomía escolar 20
6. Esfuerzos recientes del Ministerio de Educación para apoyar la capacitación en servicio 21
7. Inversiones para mejorar el ambiente de aprendizaje 25

JUNTA DIRECTIVA - CENTRO ALFA

José Luis Guzmán
Presidente Ejecutivo

Darlyn Meza
Vice-presidenta

Rafael Antonio Ibarra
Secretario

Jorge Castrillo
Primer Director Suplente

Juan A. Valiente
Segundo Director Suplente

Matilde Mena
Tercera Directora Suplente

CONSEJO ASESOR - Centro ALFA

Pilar Baptista
Fernando Reimers
Joaquín Samayoa
Herbert Blandón
Roberto H. Murray Meza

MISIÓN

En abril de 1998, la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) publicó el informe *El Futuro Está en Juego*. Dos años más tarde, la Comisión Centroamericana para la Reforma Educativa, también de PREAL, divulgó *Mañana es Muy Tarde*, inspirado en el informe regional, pero tomando como base la situación particular de los países centroamericanos. Después de revelar las grandes deficiencias de la educación en América Latina y el Caribe, los dos informes ofrecieron cuatro recomendaciones para mejorar la educación en la región:

- Establecer estándares para el sistema de educación y medir el avance en su cumplimiento;
- Otorgar a las escuelas y comunidades locales mayor control sobre la educación y responsabilidad por ella;
- Fortalecer la profesión docente mediante incrementos de sueldos, una reforma de los sistemas de capacitación y una mayor responsabilidad de los profesores ante las comunidades que sirven; y
- Aumentar la inversión por alumno en la educación básica.

Con el fin de dar seguimiento a estas recomendaciones, PREAL encomendó la preparación de informes nacionales de progreso educativo en varios países de América Latina. Inspirados en las calificaciones de las "libretas escolares", estos informes han sido utilizados en otros países como una herramienta importante de rendición de cuentas. Con ellos se monitorean los cambios en el rendimiento estudiantil (generalmente a partir de los resultados de pruebas estandarizadas), junto con cambios en los insumos aportados al sistema (por ejemplo: recursos financieros, relación profesor/alumno, formación de docentes, infraestructura, etc.). La finalidad es entender cómo los cambios en el sistema ayudan o impiden la obtención de mejores resultados en la educación. Los informes muestran, de manera general, cómo una escuela, un distrito, un estado/provincia, o una nación, se comportan con respecto a entidades similares y a su propio desempeño histórico.

Al asignar un concepto, o al ordenar el desempeño usando un sistema de calificaciones similar al que se usa en las escuelas, los padres de familia y otros interesados pueden, rápida y fácilmente, reconocer el buen funcionamiento y las áreas donde se necesita mejorar. Con esta información, se pueden hacer las gestiones necesarias para promover los cambios apropiados.

Los informes nacionales son un complemento de informes de progreso educativo regionales, los cuales ofrecen la mejor información disponible sobre diversos aspectos de la educación --acceso, calidad y equidad-- que son esenciales para mejorar el aprendizaje. Promueven la rendición de cuentas al documentar las condiciones prevalecientes y evalúan el progreso de las reformas en marcha. Están basados en la convicción de que la transparencia es vital para una buena educación y que los usuarios de la misma --padres, alumnos, empresarios-- deben saber cómo se organizan las escuelas, cuánto cuestan y qué producen.

Sin embargo, los informes regionales tienen limitaciones importantes derivadas de la falta de datos nacionales, la falta de comparabilidad y, en algunos casos, la baja calidad de los mismos. Además, en un informe de cobertura tan amplia, es imposible captar las sutilezas del contexto de la educación dentro de las fronteras de cada país. Con el fin de remediar estas deficiencias, PREAL está trabajando con organizaciones nacionales en varios países latinoamericanos para elaborar y publicar informes nacionales de progreso educativo, los cuales están diseñados para alimentar el informe regional y, al mismo tiempo, dar cuenta del contexto nacional de cada país y apoyar los esfuerzos de reforma educativa.

El presente trabajo representa el informe nacional de progreso educativo de El Salvador, el cual ha sido preparado bajo los auspicios del Centro ALFA, y provee --desde una perspectiva independiente-- información confiable y actual sobre el progreso educativo en el país para una audiencia no-especializada.

Este informe es una evaluación de la educación nacional y no de una institución específica pública o privada. Mejorar la educación es propósito y responsabilidad del gobierno, pero también de otros sectores: los legisladores, las autoridades locales, los gremios de docentes, los empresarios, los medios de comunicación, las organizaciones no gubernamentales y la propia comunidad escolar. El énfasis del informe está en la divulgación de resultados y en propiciar una participación informada: orientada a atender responsable y creativamente los problemas que enfrentamos, los cuales nos afectan a todos. Esperamos que el mismo contribuya al debate nacional para el necesario mejoramiento de la educación salvadoreña.

RECONOCIMIENTOS

El presente informe fue elaborado bajo la responsabilidad técnica de José Luis Guzmán, con el apoyo de Aída Argüello, quien estuvo a cargo de sistematizar parte de la información estadística, y Mario Ernesto Nóchez, quien colaboró en la recolección de datos cualitativos.

El Centro ALFA organizó un "Grupo de Enfoque" integrado por personas de reconocido prestigio nacional, a quienes se les pidió que leyeran el borrador del informe. Este grupo estuvo integrado por Gilberto Aguilar Avilés, Teresa Guevara, Rafael Castellanos, Juan Carlos Espínola, Norma Guevara y Oscar Picardo. Agradecemos a todos ellos sus valiosas recomendaciones, pero el Centro ALFA se hace responsable del contenido final de este documento.

También reconocemos el importante apoyo que nos brindaron Jeffrey Puryear y Marcela Gajardo, co-directores de PREAL, y, especialmente, la invaluable contribución de Tamara Ortega Goodspeed, coordinadora técnica en la producción de los informes nacionales de progreso educativo. Agradecemos también los valiosos comentarios de Roberto H. Murray Meza y Salvador Samayoa, miembros de la Comisión Centroamericana de PREAL.

Por sus observaciones al borrador final de este informe, expresamos nuestro agradecimiento a las autoridades del Ministerio de Educación y, en especial, a Rolando Marín, Ministro de Educación, Evelyn Jacir de Lovo, ex Ministra de Educación; Carlos Briones, ex Coordinador Nacional del Sistema de Evaluación; y Rafael Guido Béjar, Asesor. Igualmente damos las gracias, por la información brindada, a varios funcionarios del Ministerio de Educación: Edmundo Salas, Ricardo Cruz, Michelle de Nuila, Francisco Marroquín, Elizabeth Ortiz, Lely de Paz y Zulema de Fuentes.

Agradecemos los comentarios de los miembros de la Junta Directiva del Centro ALFA: Darlyn Meza, Rafael Ibarra, Matilde Mena Suay y Jorge Castrillo, así como las contribuciones de los miembros del Consejo Asesor del Centro ALFA: Joaquín Samayoa y Pilar Baptista.

Reconocemos también los aportes técnicos de Juan A. Valiente, Presidente de Futurekids-El Salvador, y agradecemos las entrevistas de Agustín Fernández, de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, y Fabián Bruno, de la Universidad Don Bosco.

El *Informe de Progreso Educativo-El Salvador 2002* es el resultado de un amplio estudio de la realidad educativa nacional. Fue posible gracias al apoyo técnico y financiero del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), proyecto conjunto del Diálogo Interamericano, con sede en Washington, DC, y la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE), con sede en Santiago de Chile. PREAL fue creado en 1995 con el propósito de promover debates informados sobre temas de política educacional y reforma educativa así como buscar bases de acuerdo, intelectual y técnico, para solucionar problemas endémicos de la educación. Para estos efectos, PREAL cuenta con los auspicios de la United States Agency for International Development (USAID), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Fundación AVINA, el GE Fund, la Fundación Tinker y la Global Development Network, entre otros donantes.

UN INFORME DE PROGRESO EDUCATIVO EN EL SALVADOR

Durante la última década, se han desarrollado importantes esfuerzos por mejorar el nivel educativo de los salvadoreños, en un contexto internacional en el que se ha reafirmado la importancia de la educación como estrategia clave para el progreso de las naciones. La Reforma Educativa, impulsada desde los años 90, ha obtenido sus logros iniciales en ampliar el acceso a la educación, mejorar la calidad de los servicios y modernizar el rol del Estado. Los logros son aún más importantes, si se toman en cuenta los bajos niveles históricos de inversión pública en educación y, más recientemente, las anomalías ocasionadas por el conflicto armado de los 80.

Los esfuerzos, sin embargo, deben profundizarse, realizarse de forma sostenida y revisarse a la luz de los resultados que producen, pues los niveles educativos de El Salvador siguen siendo bajos en el contexto internacional. A continuación, se presenta una evaluación en varias "asignaturas" críticas para lograr una educación de calidad, tomando en cuenta las recomendaciones previas de PREAL en la región: aumentar los recursos públicos y privados para la educación, transferir la responsabilidad en el manejo del sistema a los niveles locales, renovar la profesión docente y establecer estándares comunes y ampliamente consensuados que orienten la labor educativa.

En el cuadro siguiente, aparecen dos tipos de calificaciones: la situación actual y el progreso. En el primer caso --*la situación actual*-- se asigna una nota para ponderar el estado de la educación en el país, tomando en cuenta las metas nacionales y el entorno internacional. Para ello, se asignan letras similares a las que se usan en las libretas de calificaciones escolares. En el segundo caso --*el progreso*--, se utilizan flechas cuya dirección refleja el avance o estancamiento observado en el indicador respectivo durante los últimos años. Las calificaciones tienen necesariamente un elemento de apreciación subjetiva, pero están basadas en la mejor información disponible (estadísticas, documentos e investigaciones recientes y entrevistas a personas conocedoras de la realidad educativa del país). Con el fin de ofrecer contexto y facilitar comparaciones, se anexa un informe similar para el caso de América Latina y el Caribe **(Recuadro A.1 en Anexo)**.

Informe de Progreso Educativo en El Salvador

Asignatura	Nota	Progreso	Comentarios
Resultados en pruebas de logros	D	↔	Pruebas nacionales muestran que los niños y jóvenes aprenden mucho menos de lo esperado. El Salvador aún no participa en pruebas internacionales.
Matrícula	R	↑	La matrícula se ha expandido notablemente, pero aún muchos niños y jóvenes están fuera de la escuela.
Permanencia en la escuela	D	↔	Además de que hay repetición y sobre-edad, uno de cada cuatro niños no alcanza el quinto grado.
Equidad	M	↑	Hay leves mejoras en la población joven, pero los niños de bajos ingresos siguen recibiendo menos educación y de menor calidad que sus homólogos con más recursos.
Sistema de estándares	D	↔	Se han dado los primeros pasos en la definición de estándares, pero aún no están vinculados al sistema de pruebas de logros ni han servido de base para el diseño curricular. Además, no han sido difundidos en las escuelas.
Sistema de evaluación	B	↑	La aplicación de pruebas de logros y el levantamiento de información ha mejorado recientemente. Además, se está fomentando una cultura de evaluación en el sistema educativo.
Responsabilidad y rendición de cuentas a nivel escolar	B	↑	El Salvador ha dado pasos para requerir a las comunidades y escuelas más responsabilidad en la administración de la educación, especialmente en zonas rurales. Sin embargo, aún faltan cambios jurídicos, institucionales y actitudinales para propiciar la autonomía escolar.
Profesión docente	D	↔	A pesar de los esfuerzos, aún no hay cambios que indiquen una transformación de los docentes en servicio ni una mejor calidad de los que se gradúan de los profesorados.
Inversión en educación básica y media	D	↑	Se ha realizado un aumento de la inversión en educación. Sin embargo, los recursos son insuficientes para matricular a todos los niños y la inversión por alumno no permite asegurar una educación de calidad.

Escala de notas:

E□	Excelente	(9-10)
B□	Bueno	(7-8)
R □	Regular	(5-6)
D □	Deficiente	(3-4)
M□	Malo	(1-2)

↑ Hay mejoras
↔ No hay tendencia definida
↓ Hay retrasos

I. EL SALVADOR: DEJANDO EL LÍMITE INFERIOR

Según el Índice de Desarrollo Humano, El Salvador está dentro del grupo de países de "desarrollo humano medio" a nivel mundial. Entre 162 naciones del mundo, se ubica en la posición 95. Es positivo observar que nuestro país ha dado un importante ascenso en este aspecto **(Gráfico A.1 en Anexo)**. Aún así, sólo estamos comenzando a dejar atrás el límite inferior en la región: sólo superamos las posiciones de Bolivia (104), Nicaragua (106), Honduras (107), Guatemala (108) y Haití (134).

Según los indicadores educativos del país, hay avances importantes durante la última década, pero aún estamos por debajo de las metas trazadas a nivel nacional y con desventajas en el contexto internacional.

Los niños y jóvenes pueden aprender más y mejor: D

En El Salvador, se aplican pruebas estandarizadas de logros académicos tanto a los alumnos de educación básica como a los de media. En general, los resultados obtenidos por los estudiantes en estas pruebas son bajos.

- **Bajos logros en la pruebas de educación básica.** Aunque han existido variaciones en el diseño de las pruebas y en la composición de las muestras de un año a otro, los datos indican que la cantidad de objetivos que los estudiantes logran alcanzar es, en general, inferior al 50% de los objetivos de aprendizaje establecidos para cada grado **(Cuadro A.5 en Anexo)**. Existe un desempeño más bajo en matemática y lenguaje, en comparación con estudios sociales y ciencias naturales. Los resultados de 1998 indican que la cantidad de objetivos alcanzados disminuye en los grados más altos. Por ejemplo, los alumnos de 3º alcanzan en promedio 4 de 10 objetivos evaluados en matemática, mientras que los alumnos de 9º alcanzan en promedio sólo 1 de 10 **(Gráfico 1)**. Estos resultados fueron encontrados tres años después del inicio del Plan Decenal de Reforma Educativa. Pruebas más recientes se aplicaron a fines de 2001, pero los datos están siendo procesados y aún no han sido divulgados; por lo tanto, no sabemos si el rendimiento de los estudiantes ha cambiado ni de qué nivel ha sido el cambio.

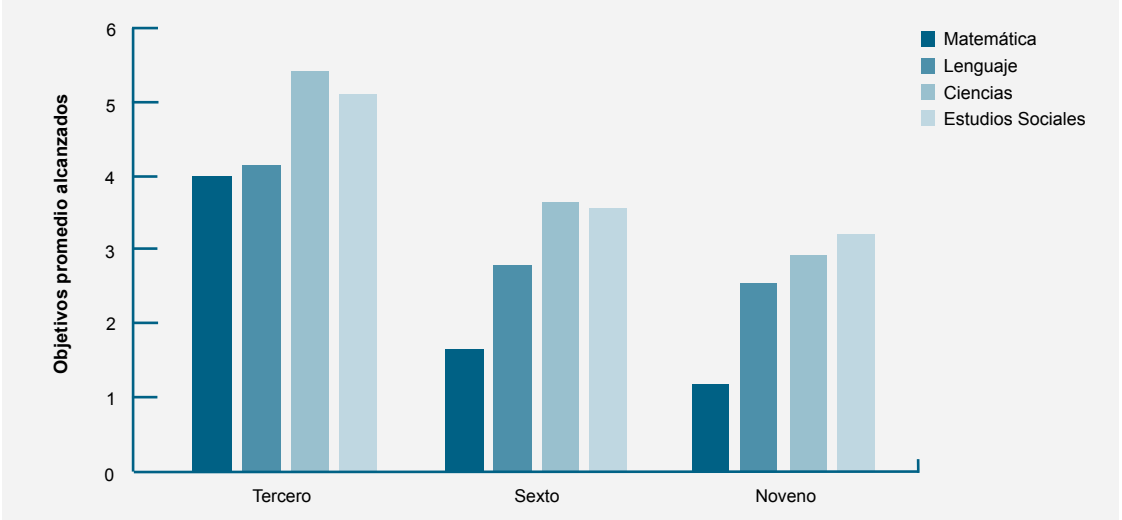
- **Logros insuficientes al concluir la educación media.** Desde 1997, el Ministerio de Educación ha aplicado al final del año escolar, *la Prueba de Aprendizaje y Aptitudes para Egresados de Educación Media (PAES)*, que evalúa los logros de todos los egresados de educación media general (grado 11) y técnica (grado 12) en las cuatro asignaturas básicas: matemática, lenguaje, ciencias naturales y estudios sociales. Las pruebas se basan en los programas de estudio de la reforma, impulsada a mediados de los 90. Aunque los alumnos deben someterse a la PAES por ley, los resultados no son requisito de graduación. En general, las calificaciones obtenidas por los estudiantes han estado por debajo de 6 en una escala de 0 a 10 **(Gráficos 2 y 3)**. Mientras tanto, algunas universidades están solicitando una nota mínima de 6 como requisito de ingreso; en promedio, los alumnos graduados de bachillerato

GRÁFICO 1

Objetivos de aprendizaje logrados por alumnos de educación básica, 1998

* Se indica la cantidad de objetivos en una escala de 0 a 10.

Fuente: *MINED, Dirección Nacional de Evaluación e Investigación. Unidad de Pruebas de Aprendizaje.*



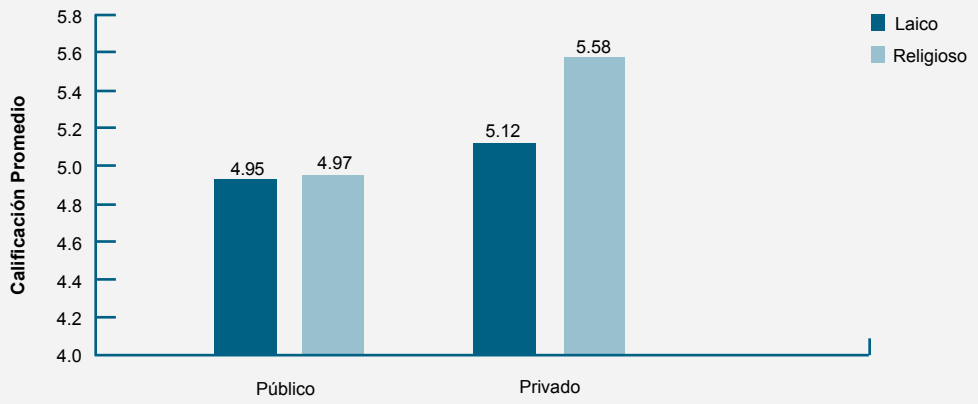
Calificación de los alumnos en la PAES por sector y tipo de administración, 2000

* Las calificaciones de la PAES varían en una escala de 0 a 10, donde 10 es la mejor calificación y 0, la peor.

** El sector privado no incluye a los colegios bilingües.

Fuente: *Dirección Nacional de Monitoreo y Evaluación, MINED. Tomado de: MINED, 2002. El Salvador 2000. Logros y desafíos de la educación, San Salvador.*

GRÁFICO 2

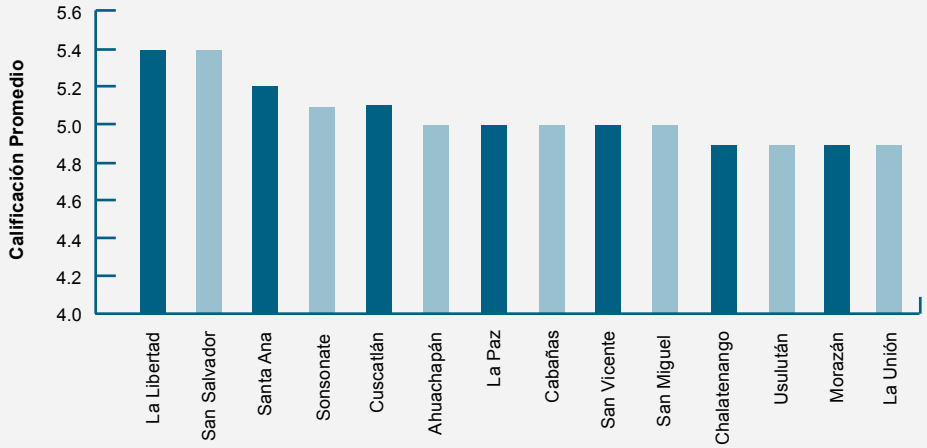


Calificación de los alumnos en la PAES por departamento, 2000

* Las calificaciones de la PAES varían en una escala de 0 a 10, donde 10 es la mejor calificación y 0, la peor.

Fuente: *Dirección Nacional de Evaluación e Investigación, MINED.*

GRÁFICO 3



están por debajo de esta exigencia. Dado su carácter universal, esta prueba nos da una visión informada de las diferencias de rendimiento que existen dentro del sistema. Los alumnos de instituciones privadas tienen calificaciones ligeramente superiores a los de centros públicos, aunque sobresale un mejor desempeño de los colegios privados administrados por entidades religiosas. Además, las diferencias de género son relativamente bajas **(Cuadro A.15 en Anexo)** y los alumnos tienden a obtener las menores calificaciones en matemática **(Cuadro A.6 en Anexo)**, lo que es consistente con los resultados en educación básica e indica deficiencias en un área crítica del desarrollo académico de los estudiantes. Se pueden observar, también, variaciones según el departamento donde residen los alumnos: desde 5.4 en San Salvador y La Libertad hasta 4.9 en Chalatenango, Usulután, Morazán y La Unión **(Gráfico 3)**, lo que indica desigualdades en los logros académicos de los alumnos según el lugar donde residen. Es importante indicar que estas tendencias se han mantenido desde 1997 **(Cuadro A.6 en Anexo)**. □

- **Limitaciones en el uso y comunicación de los resultados.** Aún las mejores pruebas no sirven de mucho si nadie sabe los resultados o estos no se utilizan para mejorar el sistema. Desafortunadamente, la información de las pruebas de la educación básica ha tenido un uso muy limitado. No han servido para retroalimentar, por ejemplo, los procesos de decisión en materia de diseño curricular ni de capacitación docente; tampoco han permitido

retroalimentar a las escuelas sobre su desempeño. El Ministerio de Educación tiene planeado difundir los resultados de la prueba aplicada a estudiantes de educación básica en 2001; sin embargo, la aplicación es muestral y, aunque podrá servir para revisar el desempeño de los niños de acuerdo a factores asociados, no permitirá ofrecer información a todas las escuelas.

En el caso de educación media, los resultados de la PAES han tenido mayor divulgación. Debido a las grandes expectativas generadas en los centros escolares, los alumnos, las familias y la sociedad en general, los resultados de estas pruebas --al menos en sus aspectos más generales-- han sido ampliamente divulgados por el Ministerio de Educación en los medios de comunicación social. Adicionalmente, se entrega un reporte oficial de los resultados por asignatura a cada alumno y a cada centro escolar. Durante el año 2000, el Ministerio de Educación organizó talleres de discusión con directores y docentes del nivel medio para discutir con mayor profundidad los resultados[1] **(ver notas aclaratorias en la página 28)**. Se organizaron varios talleres a nivel nacional en los que participaron directores y docentes de bachillerato, quienes indicaban lo que a su juicio era la causa de un mal o un buen resultado del alumno en la PAES. Además, se hacían sugerencias tanto al centro educativo como al MINED. No hay, sin embargo, indicadores sobre si la divulgación tiene un impacto en el mejoramiento de la escuela.

- **Fuera del escenario de pruebas internacionales.** El Salvador no ha participado hasta ahora en ninguna prueba internacional de logros de aprendizaje, lo que hace difícil saber donde quedamos ubicados respectos a otros países.

  En 1998, la Oficina de UNESCO para América Latina y el Caribe desarrolló las pruebas internacionales del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa. Países como Chile o Colombia, que tienen una extensa tradición de reformas educativas y han dado prioridad a invertir en educación, tuvieron un desempeño bajo respecto de las expectativas **(Gráfico A.3 en Anexo)**. Chile fue el único país de la región que participó en el Tercer Estudio Internacional sobre Matemáticas y Ciencias en 1999 (TIMSS-R) y obtuvo la posición 35 entre 38 países participantes. Colombia había participado en esta misma prueba en 1995 y alcanzó la posición 40 entre 41 países. Tomando en cuenta los bajos resultados en las pruebas nacionales y los resultados desalentadores de otros países de la región en pruebas internacionales, podemos anticipar que el desempeño de El Salvador confirmaría insuficiencias en los logros académicos de los alumnos. Pero esto no hace menos importante nuestra participación en estas experiencias ya que nos permitiría identificar con mayor precisión nuestros desafíos y fortalecer la capacidad nacional de aplicar pruebas.

  Recientemente, el Ministerio de Educación de El Salvador ha expresado su decisión de participar en las próximas pruebas a ser realizadas a nivel regional. Pero necesitamos considerar también la opción de participar eventualmente en pruebas internacionales que van más allá de América Latina y el Caribe. Esto permitirá dimensionar las competencias de nuestros niños en el entorno global.

Elevando los niveles de matrícula: R

El acceso a la educación preescolar, básica y media y los niveles educativos de la población han mejorado durante los 90. Sin embargo, no todos los niños y jóvenes salvadoreños tienen la oportunidad de ingresar a la escuela. Muchos de quienes logran ingresar, lo hacen tardíamente o desertan pronto. Como resultado, la población aún muestra niveles bajos de escolaridad en el contexto de América Latina y el Caribe.

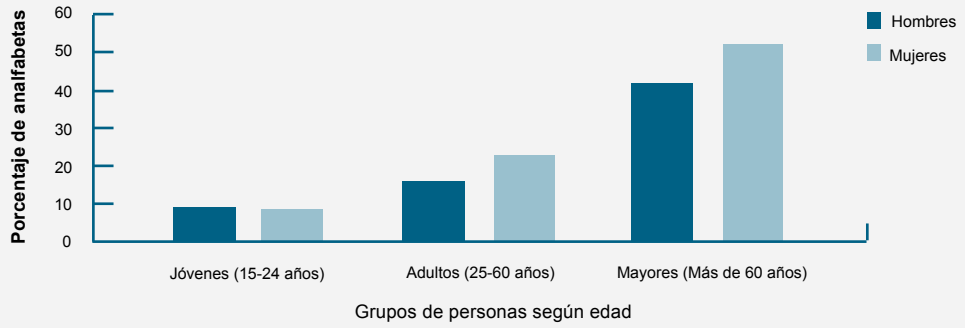
- **La escolaridad de los salvadoreños necesita seguir aumentando.** La escolaridad promedio de la fuerza laboral (población de 25 a 59 años) subió de 5.9 en 1997 a 6.5 en 2000. El porcentaje de analfabetas (mayores de 10 años) ha tendido a disminuir: pasó de 27% en 1990 a 17.5% en 2000. La cifra es aún menor para la población joven **(Gráfico 4)**. Para la sociedad salvadoreña, la mejora en estos indicadores es positiva; no obstante, el analfabetismo sigue siendo alto (cerca de la quinta parte de los salvadoreños de 10 años o más es analfabeta) y la escolaridad promedio de la población es baja en el contexto internacional **(Gráfico 5)**.

  Si queremos lograr un mejor nivel cultural de nuestra población y una mayor competitividad a nivel internacional, no sólo debemos eliminar el

Analfabetismo según grupos de edad, 1999

Fuente: *DIGESTYC, Encuesta de Hogares y Propósitos Múltiples, 1999.*

GRÁFICO 4

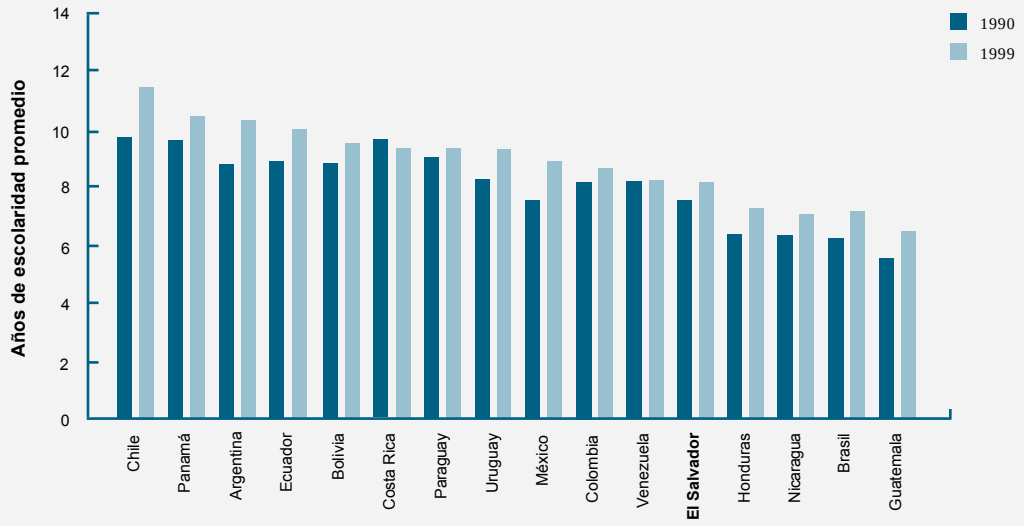


Escolaridad promedio de la población urbana de 25 a 59 años en varios países de América Latina, 1990 y 1999

*El año base para Bolivia, México y Guatemala es 1989; para Panamá, 1991; para Nicaragua, 1993; para El Salvador, 1995. El año más reciente para Chile, México, Nicaragua y Guatemala es 1998.

Fuente: *CEPAL, Panorama Social de América Latina, 2000-2001.*

GRÁFICO 5



analfabetismo sino también subir radicalmente el nivel de escolaridad promedio de la fuerza de trabajo, en un contexto mundial que requiere un mínimo de educación media.

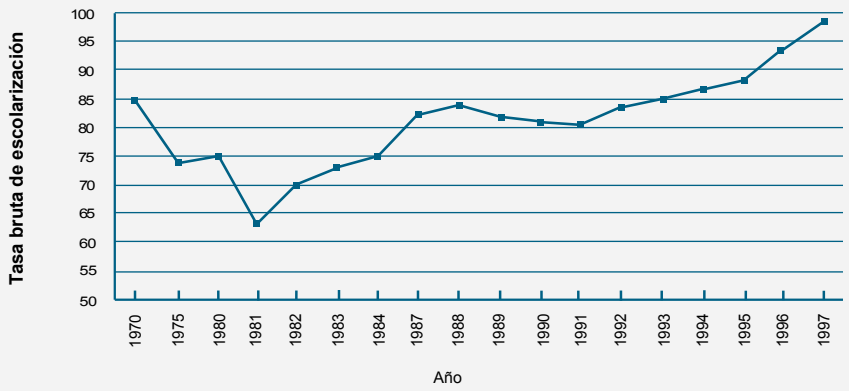
- **Aún no se ha logrado universalizar la educación básica.** La universalización de la educación básica (que todos los niños estudien oportunamente hasta 9º grado) ha sido meta nacional durante las últimas décadas[2] y constituye una de las aspiraciones de la sociedad plasmadas en la Ley General de la Educación. No hay duda de que el país ha experimentado una expansión significativa del acceso, después de la guerra civil de los 80, lo cual es muy positivo **(Gráfico 6)**. La creación de servicios EDUCO (Programa Educación con Participación de la Comunidad) en zonas rurales ha contribuido mucho a este esfuerzo. A nivel internacional, ya en 1997, El Salvador mostraba tasas netas de matrícula primaria similares a las de Costa Rica y Colombia **(Gráfico A.2 en Anexo)**.

Sin embargo, aún hay niños de 7 a 15 años que no están en la escuela y deberían estar en ella. Por ejemplo, la tasa bruta de escolaridad de 7º y 9º grados es de 70% en 2000, lo que implica que hay 30% de adolescentes que no están estudiando, sin considerar los que asisten a la escuela pero tienen sobre-edad **(Cuadro A.9 en Anexo)**. Además, hay niños que no estudian en el grado que les corresponde, pues la tasa neta de escolarización en básica aún está por debajo de 90%. Hay diferentes factores socioeconómicos, políticos e históricos que explican esta situación, pero hay que reconocer

Crecimiento de la matrícula de educación básica en El Salvador, 1970-1997

Fuente: *Bases de datos de UNESCO Institute for Statistics (Internet).*

GRÁFICO 6



con claridad que la tasa de escolarización de educación básica coloca a El Salvador junto al grupo de países de América Latina y el Caribe que deben superar una brecha mayor para universalizar la educación básica.

- **El gran desafío de proveer educación preescolar y media.** A pesar de un crecimiento notable durante los últimos años, los niveles de acceso a la educación preescolar y media siguen siendo bajos.

  El paso por la educación preescolar aumenta la probabilidad de éxito en la educación básica[3]. De hecho, El Salvador ocupa la tercera posición en Centroamérica en este nivel educativo, pues la tasa bruta de escolarización se expandió de 22% en 1992 a 42% en 2000. No obstante, esta cifra todavía deja fuera del sistema a más de la mitad de los niños en edad pre-escolar, la mayoría de ellos de hogares rurales. **(Cuadros A.9 y A.10 en Anexo)**.

  Al otro extremo, la escolarización en el nivel medio es baja, en buena medida porque muchos niños ni siquiera concluyen sus 9 grados de educación básica. Sin embargo, la terminación de la educación media se vuelve ineludible si se quiere tener una fuerza laboral preparada para enfrentar con mayor competitividad los retos de la globalización. La matrícula en educación media se ha expandido, especialmente durante los 90. Esta expansión resulta de una mayor credibilidad de las familias en el valor agregado de la educación media e inversiones crecientes en este nivel educativo provenientes de préstamos externos y donaciones **(Recuadro A.4 en Anexo)**. No obstante, la matrícula en este nivel es muy baja. La tasa bruta de escolarización para el año 2000 fue de 49%: es decir, la mitad de los jóvenes de 16 a 17 años no estaban en bachillerato. Además, aproximadamente tres de cada cuatro jóvenes con edad para estudiar no están en el grado que corresponde, pues la tasa neta de escolarización --una de las bajas en América Latina-- era de 23% en 2000 **(Gráfico 7)**. Será necesario expandir la educación media en tanto se requiera aumentar la escolaridad de la población y crezca la cantidad de egresados de la educación básica.

Los niños no permanecen en la escuela: D

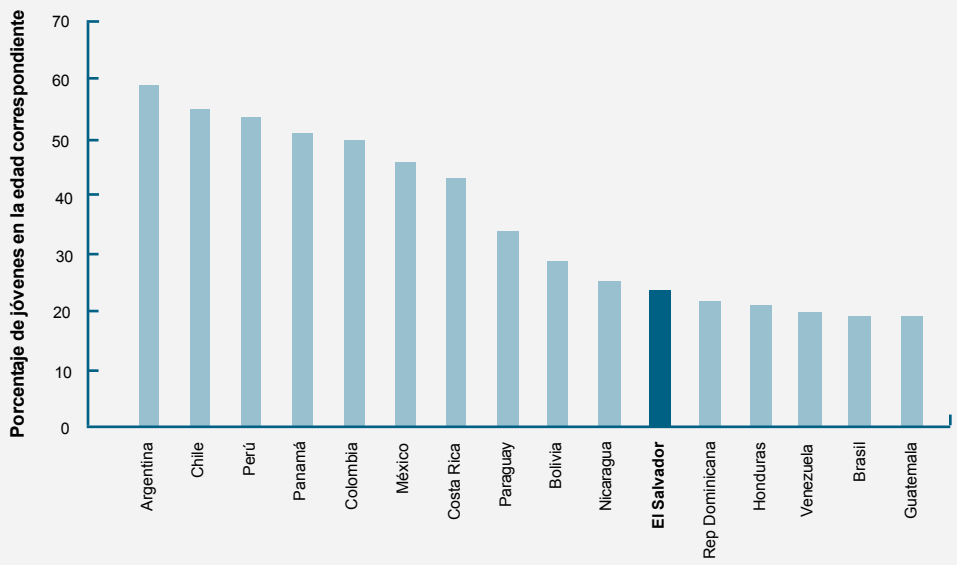
Lo ideal sería que todos los alumnos ingresen oportunamente a la escuela y se mantengan estudiando sin reprobar hasta completar su educación básica. Pero en realidad, además de los niños y jóvenes que están fuera del sistema, hay quienes ingresan tardíamente, repiten grados o abandonan la escuela antes de completar su educación básica.

- **Sobre-edad y repetición en educación básica y media.** Idealmente, un niño de 7 años debe estar en primer grado, mantenerse estudiando a lo largo de su vida y graduarse de bachiller a los 17 ó 18 años. Sin embargo, es común observar en muchas aulas de clase a niños con edades muy distintas, normalmente, con una edad mayor que la correspondiente a su grado de estudios. Es positivo observar que el porcentaje de niños de 7 a 12 años con sobre-edad (dos o más años de la edad correspondiente) bajó de 29% en 1992 a 15% en 2000[4]. No obstante, la meta es lograr que todos los niños inicien y concluyan sus estudios en la edad apropiada. La sobre-edad

se origina porque los niños ingresan tarde a la escuela, porque la abandonan y luego regresan a ella con una edad mayor o porque repiten grados. Este comportamiento está asociado a factores socioeconómicos, a la valoración que los estudiantes y sus familias tienen de la educación y a la calidad y pertinencia de la educación recibida (en el caso de repetición). Un indicador sobre este fenómeno es el Coeficiente de Eficiencia, que refleja el impacto combinado de la repetición y la deserción. El valor ideal es 100% e indica la situación en la cual todos los niños completan su ciclo escolar sin repetir ni desertar. En la región, el coeficiente varía de 93.8% (México) a 47% (Haití). El Salvador está cerca del punto medio con un coeficiente de 65.9%, superando a Honduras, Bolivia, Nicaragua, Guatemala y Haití **(Cuadro A.4 en Anexo)**.

Independientemente de las causas, si un niño ingresa a la escuela y no completa su educación en la edad que le corresponde, el sistema no

GRÁFICO 7



Tasas netas de escolarización secundaria en varios países de América Latina y el Caribe, 1995

*La cifra de Guatemala es de 1997 y la de El Salvador es de 2000.

Fuente: *UNESCO, World Education Report, 1998, 2000. Tomado de: PREAL (2001) Quedándonos Atrás. Un informe del progreso educativo en América Latina. PREAL:Washington (Cuadro A.2 en Anexo, p. 29).*

RECUADRO 1: Enfrentando la repetición y la sobre-edad

Se han implementado dos estrategias en el país para lograr una mayor retención de los alumnos y enfrentar la sobre-edad. La primera, el **"Programa de Aulas Alternativas"**, está orientada a crear aulas multigrado en zonas rurales (en escuelas EDUCO) cuando el nombramiento de un nuevo maestro para atender un grado inmediatamente superior en la comunidad es poco eficiente debido a la baja demanda en zonas rurales aisladas.

La segunda, el **"Programa Piloto de Educación Acelerada"**, busca lograr una transición más rápida de un grado a otro, con el apoyo de metodologías específicas y un sistema flexible de promoción que presupone una mayor facilidad para lograr aprendizajes debido a la motivación y a la madurez del alumno.

En ambos casos, ha habido adecuaciones curriculares, desarrollo de materiales didácticos y capacitación de docentes. En 1999, se atendían 42 mil niños en aulas alternativas y, para el año 2000, se habían creado 47 secciones de educación acelerada, las cuales atendían a 1410 niños de 2º a 4º grados.

Fuente: MINED, Memorias de Labores 1998-1999 y 2000-2001. Ministerio de Educación. San Salvador.

tiene la calidad deseada y esto se traduce en desperdicio de recursos, que son escasos y deberían utilizarse para atender otras metas educativas. El Ministerio de Educación ha impulsado dos programas para enfrentar este problema: *Aulas Alternativas* y *Educación Acelerada* **(Recuadro 1)**.

- **Pocos estudiantes permanecen en la escuela.** De los niños que entraron al primer grado básico en 1995, se estimó que 77% alcanzarían el quinto grado[5]. Esto significa que aproximadamente uno de cada cuatro niños abandona la escuela antes de terminar 6º grado. Considerando que se estima que son 12 años de estudios los necesarios para alcanzar una calidad de vida mínima (para tener un 80% de probabilidad de salir de la pobreza, según la CEPAL), esto es alarmante.

  Desafortunadamente, no hay información disponible sobre el nivel de terminación de la educación media. Datos del Ministerio de Economía indican que la población de 15 años ó más con al menos un año de educación media aprobada creció de 17% en 1993 a 24% en 1998 **(Cuadros A.1 y A.12 en Anexo)**. Se puede esperar que este porcentaje sea más alto para la población joven (15-24 años), sin embargo, para este grupo la escolaridad promedio era de 7.7 grados en 2000 **(Cuadro A.11 en Anexo)**. Puede asegurarse que el porcentaje de alumnos que permanecen desde primer grado hasta el último año de educación media es muy bajo.

  Ha habido un escaso monitoreo de la retención escolar del sistema y del desperdicio que podría estar ocurriendo. Por ejemplo, las cifras más recientes son de mediados de los 90 y no se conocen indicadores sobre el porcentaje de niños que alcanza 5º grado sin repetir ni tampoco sobre la proporción de estudiantes que completan bachillerato.

El reto de abrir iguales oportunidades educativas para los más vulnerables: M

Lograr mayores niveles de equidad en la educación ha sido uno de los grandes desafíos de América Latina y el Caribe.

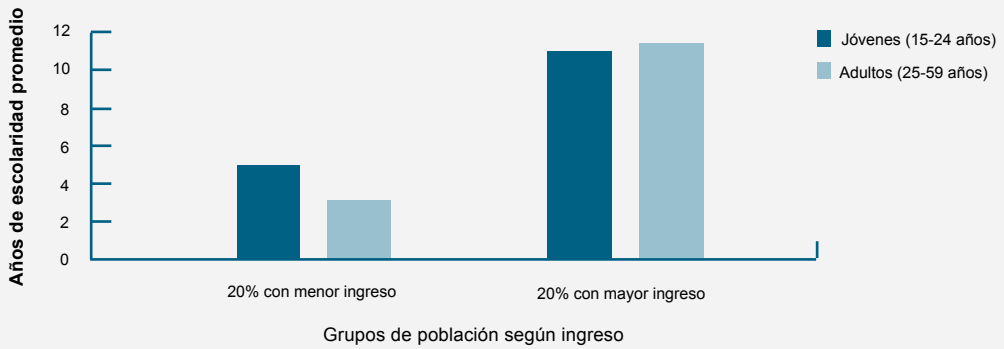
En nuestro país, el nivel de escolaridad de la población es un testimonio de los esfuerzos realizados en este campo **(Cuadro A.11 en Anexo)**. Por ejemplo, los jóvenes (población de 15 a 24 años) presentan una mejor escolaridad promedio que los adultos (población de 25 a 59 años). Las mujeres han alcanzado mayores aumentos de escolaridad que los hombres y ha habido mayores incrementos en las zonas rurales en comparación con las urbanas. Además, los departamentos de Morazán, La Unión, Chalatenango, Usulután y Ahuachapán --que suelen presentar las mayores desventajas según la mayoría de indicadores educativos-- son los que más incrementaron su nivel de escolaridad total.

Lo bueno es que varios indicadores evidencian que las brechas entre hombres y mujeres se han ido cerrando, si se comparan con las disparidades existentes en el pasado. No obstante, las desigualdades en los niveles de escolaridad, históricamente heredadas, son aún severas, particularmente si se toman en cuenta aspectos socioeconómicos y el lugar de residencia.

GRÁFICO 8

Escolaridad promedio de la población según nivel de ingreso socioeconómico y grupos de edad, 2000

Fuente: *DIGESTYC, Encuesta de Hogares y Propósitos Múltiples, 2000.*

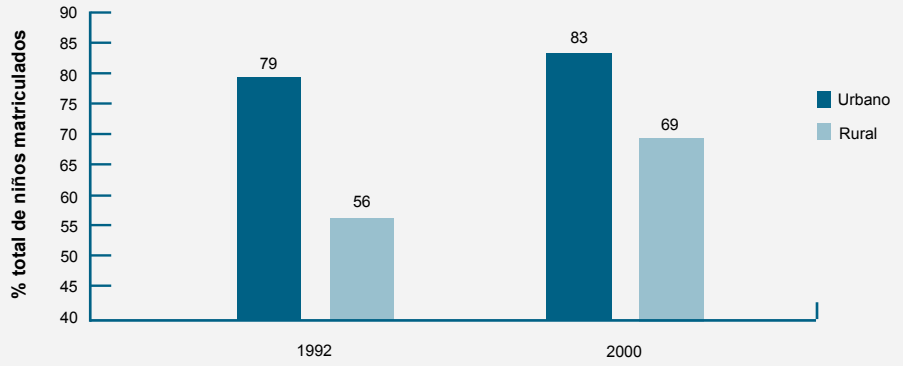


Crecimiento de tasas netas de matrícula total (preescolar, básica y media) por zona urbano/rural, 1992 y 2000

*Los cálculos de las tasas netas han sido elaborados a partir de la Encuesta de Hogares y Propósitos Múltiples del año correspondiente.

Fuente: *MINED, Dirección Nacional de Monitoreo y Evaluación.*

GRÁFICO 9

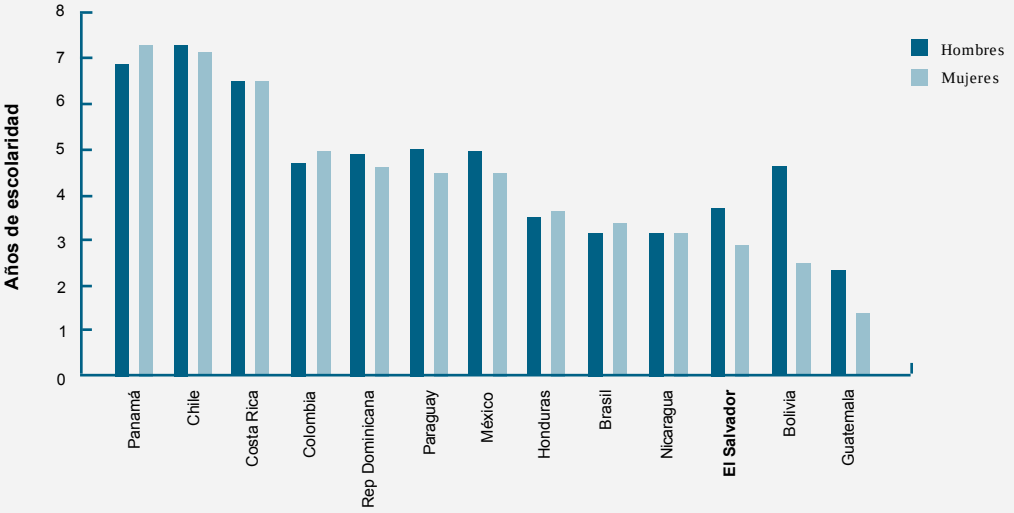


Escolaridad promedio de hombres y mujeres rurales en varios países de América Latina, población de 25 a 59 años, 1999

*Las cifras de Guatemala, Nicaragua y México son de 1998; la cifra de República Dominicana es de 1997.

Fuente: *CEPAL, Panorama Social de América Latina, 2000-2001.*

GRÁFICO 10



- **Persisten desventajas educativas para las familias de menores ingresos.** Existen graves diferencias en las oportunidades educativas relacionadas con el nivel socioeconómico de las familias. Las familias con menores ingresos muestran de 6 a 8 años menos de escolaridad que las familias con mayores ingresos **(Gráfico 8)**.

- **Zonas rurales a la zaga.** El porcentaje de niños que están matriculados en el grado que les corresponde de acuerdo a su edad ha crecido tanto en las zonas urbanas como en las rurales, durante los últimos años. Es más, el aumento en la zonas rurales fue más intenso: creció en 13 puntos porcentuales entre 1992 y 2000. Dado que, durante el mismo período, el aumento en las zonas urbanas fue de sólo 4 puntos porcentuales, la brecha entre zonas se redujo de 23% a 14%. Esto es un claro resultado de los esfuerzos de expansión de servicios en las zonas rurales. Sin embargo, mientras que 17% de niños y jóvenes de las zonas urbanas no estaban estudiando en el grado que les corresponde en 2000, esa cifra alcanzaba 31% en las zonas rurales **(Gráfico 9)**.

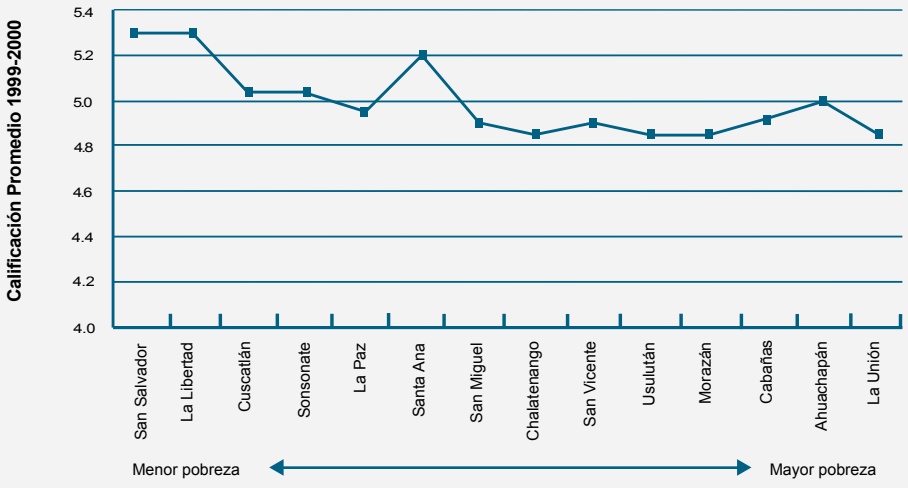
De manera similar, los jóvenes de 15 a 24 años de zonas urbanas tenían en 2000 una escolaridad promedio de 9.1 años, mientras que los de zonas rurales alcanzaban 5.7: tres años menos. La diferencia es mayor para la fuerza de trabajo (de 25 a 59 años): 8.3 años de escolaridad para la población urbana y 3.3, para la rural. Claramente, hay mucho esfuerzo por delante si queremos cerrar estas brechas **(Cuadro A.11 en Anexo)**.

En el contexto internacional, la población rural de El Salvador presenta una escolaridad promedio que se encuentra entre las inferiores. En el grupo de países que aparecen en el **gráfico 10**, los hombres salvadoreños de zonas rurales superan sólo a los de Honduras, Brasil, Nicaragua y Guatemala en años de estudio; por su parte, las mujeres superan sólo a las de Bolivia y Guatemala.

- **Unos departamentos más adelante que otros.** La combinación de factores socioeconómicos y la zona de residencia se relaciona con las diferencias que se observan entre los distintos departamentos del país. En general, aquellos departamentos con mayores niveles de pobreza tienden a presentar más desventajas educativas. Por ejemplo, con excepción de Santa Ana y Ahuachapán, las calificaciones promedio obtenidas por los egresados de educación media en la PAES son más bajas en los departamentos con mayores niveles de pobreza **(Gráfico 11)**. Una tendencia similar puede observarse si se consideran aspectos como el analfabetismo y la escolaridad promedio de la población **(Cuadros A.11 y A.12 y Gráfico A.4 en Anexo)**.

- **Reduciendo brechas entre hombres y mujeres.** En el país, existen diferencias en la educación de hombres y mujeres, con ventaja para los primeros. Sin embargo, es positivo notar la tendencia a reducir la brecha en beneficio de las segundas. Por ejemplo, en la población de 25 a 59 años, los hombres tienen, en promedio, un año más de escolaridad que las mujeres. En contraste, entre los jóvenes (población de 15 a 24 años), las mujeres tienen una escolaridad promedio similar a la de los hombres **(Gráfico 12)**. Esto significa que las mujeres que nacieron entre 1976 y 1985 han tendido más oportunidad de asistir a la escuela que aquéllas nacidas en los años previos.

GRÁFICO 11

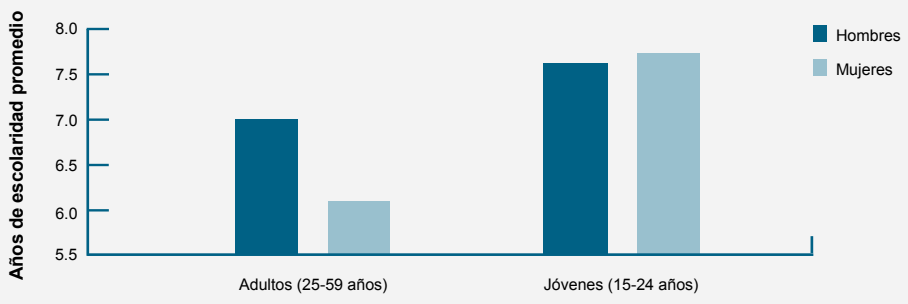


Comparación de resultados en la PAES (1999-2000) y el Índice de Pobreza Humana (1999) por departamento

*Las calificaciones de la PAES varían en una escala de 0 a 10, donde 10 es la mejor calificación y 0, la peor.

Fuente: *Datos sobre la PAES 1999 y 2000: Dirección Nacional de Evaluación e Investigación, MINED.*
Datos sobre Índice de Pobreza Humana: Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD (2001). Informe sobre Desarrollo Humano de El Salvador. San Salvador: PNUD.

GRÁFICO 12



Escolaridad promedio por género y grupos de edad, 2000

Fuente: *DIGESTYC, Encuesta de Hogares y Propósitos Múltiples 2000.*

II. UNA REFORMA QUE DEBE SER PROFUNDIZADA

No cabe duda que el sistema educativo salvadoreño ha experimentado cambios notables y positivos durante la última década, sobre todo si se le compara con la situación de los años 80 **(Recuadro A.2 en Anexo)**. Sin embargo, la discusión actual a nivel internacional está centrada en la relación de las intervenciones con los resultados: en qué medida se genera costo-efectividad (los mejores resultados con los menores recursos)[6] o en qué medida se aumentan los logros educativos de la población en cantidad y en calidad.

La reforma avanza: hay evidencias de los esfuerzos por crear estándares educativos, fortalecer el sistema de evaluación, promover la participación de la comunidad educativa en la gestión escolar, mejorar el nivel profesional de los docentes y aumentar la inversión en educación. Esto es significativo si se toma en cuenta que el país experimentó un severo conflicto armado de 12 años que finalizó con la firma de los Acuerdos de Paz en 1992. No obstante, la reforma se debe profundizar: apenas se están iniciando las acciones en materia de estándares, aún se pueden mejorar los mecanismos de evaluación y difusión oportuna de la información, se requieren cambios importantes para lograr una mayor autonomía de las escuelas, falta camino para alcanzar un buen desempeño de los docentes en el aula y todavía se debe aumentar más la inversión por alumno para asegurar una educación básica de calidad para todos. Queda mucho esfuerzo por delante --en materia de cobertura, calidad y equidad-- si queremos alejarnos más del límite inferior en la región y queremos alcanzar una educación de "categoría mundial".

1. DESARROLLAR ESTÁNDARES EDUCATIVOS Y MEDIR EL PROGRESO PARA ALCANZARLOS

Sistema de Estándares: D

La implementación de un sistema de estándares educativos orienta los esfuerzos que se realizan en el nivel de la escuela y del sistema educativo en su conjunto. Los estándares indican de una forma concreta qué debe saber y poder hacer un estudiante en los distintos niveles educativos y determinan si su desempeño es superior, aceptable o inadecuado. También indican cuáles recursos son necesarios para alcanzar estas metas.

Centroamérica y, en particular, El Salvador están dando algunos pasos importantes en esta materia. En 1998, El Salvador incursionó en la definición de estándares educativos a raíz de un proyecto realizado bajo el liderazgo de la Coordinadora Educativa y Cultural Centroamericana (CECC), junto con la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), y con la participación de equipos técnicos de los Ministerios de Educación de la región. El resultado inicial de este proyecto fue la definición de estándares regionales de los grados 1-6 de primaria en matemática, lenguaje y ciencias naturales. Aún no hay información sobre la adopción e implementación de estos estándares en cada uno de los países.

El Salvador ha iniciado un proceso propio de definición de estándares educativos y expectativas de grado a partir del año 2000 **(Recuadro 2)**. Estos estándares son de contenido y definen lo que los estudiantes deben conocer y deben ser capaces de hacer en cada grado desde la educación primaria hasta la secundaria. No obstante, aún no se ha iniciado su difusión en la comunidad educativa ni se les ha vinculado a las pruebas de aprendizaje que actualmente se aplican en el país. Además, aunque definir estándares de contenido es un paso importante, también se requiere formular estándares de desempeño (que plantean lo que se considera aceptable) y estándares de oportunidad de aprender (que consideran los recursos necesarios para alcanzar determinados logros)[7].

Los estándares actualmente diseñados tampoco han servido de referencia para el diseño de programas de estudio, simplemente porque estos últimos fueron reformados a lo largo de los 90. Por el momento, el Ministerio de Educación no está planteando una nueva reforma curricular, pues hay un cierto nivel de satisfacción con el currículo actual. El gran desafío en la difusión será vincular los estándares con los objetivos curriculares ya definidos y difundidos a raíz de la reforma curricular de los 90. La guía que está preparando el Ministerio en este momento puede ser de mucha ayuda para integrar los distintos instrumentos curriculares con que cuentan los docentes.

A pesar de los planes de diseminación que tiene previsto el MINED, no hay que subestimar la complejidad en la implementación de estándares; la tarea es altamente compleja incluso si hay aceptación de la idea y apoyo para realizarla[8]. Pero hay que avanzar en esta dirección, para poder orientar mejor la acción concreta de los educadores y las escuelas

y establecer un sistema de pruebas coherente con las metas establecidas. Ningún país del hemisferio ha establecido, divulgado e implementado estándares comprehensivos; El Salvador tiene la oportunidad de hacer una innovación en este campo.

Sistema de evaluación: B

El Ministerio de Educación ha dado una prioridad creciente al tema de evaluación educativa. El sistema actual comprende pruebas muestrales en educación básica (3º, 6º y 9º grados) y al finalizar el nivel medio **(Recuadro A.3 en Anexo)**. Aunque estas pruebas se centran en evaluar objetivos académicos (no evalúan aspectos más complejos y de difícil medición como la formación del carácter, la apropiación de valores, el desarrollo de hábitos de trabajo, etc.), constituyen un primer paso para indagar sobre los resultados que el sistema educativo y las escuelas producen en los estudiantes.

Las pruebas de logros de educación básica se introdujeron a muestras representativas de escuelas, a mediados de los 90, como parte del proyecto SABE (Solidificación del Alcance de la Educación Básica, financiado por USAID). En 1998, se diseñó por primera vez una prueba que incluyó a estudiantes de 3º, 6º y 9º grados en las cuatro asignaturas básicas del currículo: lenguaje, matemática, ciencias naturales y estudios sociales.

RECUADRO 2: Estándares educativos en El Salvador

Después de una experiencia de definición de estándares a nivel centroamericano a partir de 1998, el Ministerio de Educación de El Salvador decidió desarrollar "estándares educativos" y "expectativas de grado" a nivel nacional. El estándar educativo es "un enunciado que provee descripciones claras y específicas de las habilidades y conocimientos que los estudiantes deben lograr". Su función principal es servir como parámetro para unificar y guiar la revisión constante de los procesos educativos e instrumentos curriculares, así como para orientar los sistemas de evaluación que miden el logro académico de los estudiantes, a fin de elevar la calidad de la educación. Las expectativas de grado son "los logros que deben alcanzar los estudiantes en los grados respectivos, por lo que reflejan las habilidades y destrezas cognitivas que deben desarrollarse en los educandos".

El proceso de implementación de un sistema de estándares educativos está constituido en cinco etapas:

- Definición, elaboración y validación de los "estándares educativos" y "expectativas de grado".
- Elaboración de manual para los docentes sobre cómo utilizar y aplicar los "estándares educativos" y "expectativas de grado" en el aula.
- Socialización de los "estándares educativos" y "expectativas de grado" con: padres de familia, docentes, medios de comunicación social, directores, personal técnico del Ministerio.
- Alineamiento de los programas de formación docente con los "estándares educativos" y "expectativas de grado".
- Alineamiento del sistema nacional de evaluación con los "estándares educativos" y las "expectativas de grado".

Actualmente, se ha finalizado la etapa de definición y elaboración desde el primer grado de educación básica hasta el segundo año de educación media en cinco asignaturas básicas: lenguaje, matemática, ciencias naturales, estudios sociales e inglés. Están impresos y listos para su distribución sólo los de educación media general. Se encuentra en proceso la elaboración de un manual para los docentes y se ha iniciado el proceso de alineamiento de los programas de formación docente.

El proceso de elaboración se ha enriquecido de diversos modelos que se utilizan en otros países de América Latina y Estados Unidos, a través de pasantías realizadas por el personal técnico de la unidad de currículo y de asistencia y asesoría internacional. Se espera completar las cinco etapas de implementación a finales de 2003.

Fuente: Elaboración propia con base en entrevistas a funcionarios del MINED.

Sin embargo, la aplicación de pruebas en educación básica ha tendido a ser inconsistente, ya sea por la metodología de elaboración de las mismas o por el tipo de muestras empleadas.

Reconociendo estas debilidades en el sistema, el Ministerio de Educación ha desarrollado, a partir del año 2000, acciones para fortalecer el sistema de evaluación educativa. En los últimos tres años, las estadísticas educativas se han utilizado, por ejemplo, para definir metas de Gobierno y construir un mapa de rezago educativo que ha ayudado a asignar plazas docentes. Además, se han realizado investigaciones amplias para estudiar la asociación de variables personales, escolares y contextuales con el rendimiento académico. Un aspecto nuevo del sistema es la prueba en tres municipios, en el año 2001, del modelo evaluativo llamado de "valor agregado", el cual permite medir el progreso de alumnos a lo largo de su educación formal (incluyendo básica y media) y permite determinar el aporte que la escuela brinda al desempeño académico de los estudiantes.

También en 2001, se han definido criterios de logros de aprendizaje para educación básica, tomando como referencia los programas de estudio. Adicionalmente, se ha levantado información sobre factores asociados mediante la aplicación de cuestionarios a directores, docentes y padres de familia[9]. Se espera que los resultados de las pruebas aplicadas en 2001 constituyan la línea de base para dar un seguimiento consistente y sistemático a los logros de los estudiantes en el futuro.

Al nivel de educación media, de acuerdo a la Ley General de Educación, se han aplicado anualmente pruebas nacionales a los alumnos que egresan de bachillerato desde 1997. Someterse a la prueba es requisito de graduación, pero no el resultado que el alumno obtiene. Aunque han sido aplicadas de manera periódica, estas pruebas se diseñaron sin vinculación con las de básica. Se espera que todas las pruebas de básica y de media estén técnicamente vinculadas entre sí a partir de 2002.

Si bien se han hecho esfuerzos notables para mejorar la aplicación de la pruebas, no siempre se conocen los resultados. Aunque ha habido un esfuerzo por divulgar la información general y por centro educativo resultante de las pruebas de educación media, aún no se ha hecho para la educación básica, la cual se ha aplicado sólo a muestras de escuelas. Es cierto que el conocimiento mismo de los resultados de los estudiantes en las pruebas de logros de aprendizaje no se traduce automáticamente en una mejora de la calidad en el nivel de las aulas: frente a los resultados, se requiere una reacción que es responsabilidad de las distintas instancias retroalimentadas. Sin embargo, la difusión de tales resultados ofrece un indicador a la comunidad sobre lo que los alumnos están aprendiendo y sobre la eficacia del sistema educativo en general.

2. DAR A LAS ESCUELAS Y A LAS COMUNIDADES MAYOR CONTROL Y RESPONSABILIDAD EN LA EDUCACIÓN: **B**

Durante los 90, se ha tendido a favorecer la participación de los actores locales en la administración de los centros educativos del país. Nuestras experiencias en otorgar control a la comunidad y a los agentes educativos de la escuela han sido estudiadas y citadas internacionalmente como modelos prometedores que mejoran la gestión escolar. Actualmente, los organismos locales de administración de escuelas públicas son: las Asociaciones Comunales para la Educación (ACE), los Consejos Directivos Escolares (CDE) y los Consejos Educativos Católicos (CECE) **(Recuadro 3)**.

Con la creación del programa EDUCO, en 1991, el sistema educativo inició la descentralización de importantes decisiones relativas al funcionamiento de las escuelas. De forma creciente, asociaciones de padres legalmente establecidas en comunidades rurales adoptaron funciones como: administrar fondos públicos, contratar y despedir docentes bajo un régimen de contratos anuales prorrogables y pagar servicios básicos para el funcionamiento de las escuelas. A raíz de la reforma jurídica de 1996, se formaron Consejos Directivos en todos los centros educativos oficiales o que recibían subsidio público. Aunque no asumieron todas las funciones de las escuelas EDUCO, estos consejos han adoptado roles como recibir y canalizar solicitudes de plazas docentes, participar en la administración del centro escolar y administrar bonos (transferencias financieras del Ministerio de Educación) para distintas inversiones en materia de calidad **(Recuadro 4)**.

Aún falta mejorar el nivel de autonomía escolar. No siempre una delegación de mayor autoridad en la escuela asegura mejores resultados. Por ejemplo,

la calidad de participación de los padres en las escuelas EDUCO es variable y no siempre es la deseable. Según estudios recientes, cuanto mejor la participación de la comunidad, mejor es el impacto en la escuela[10]. En el caso de los CDE, la exigencia de participación no es siempre efectiva y, más bien, ha desencadenado conflictos entre los miembros de la comunidad educativa, a veces tan nocivos, que han afectado muy negativamente la atención a los estudiantes. Además, se ha subestimado la complejidad de la participación de los padres en las zonas urbanas y suburbanas. En estos casos los padres no muestran el "sentido de comunidad" que se observa en la zonas rurales, pues muchas veces laboran o residen lejos de las escuelas donde estudian sus hijos. Frente a las debilidades de la participación de padres y maestros, el director ha encontrado formas de mantener el control de las decisiones, incluso aquéllas relacionadas con el manejo de los fondos.

Por otra parte, efectuar transferencias de recursos financieros a las escuelas no asegura que éstas sean efectivas en invertir los recursos y la presión de atender los procedimientos y plazos para gastar los bonos asignados puede traducirse en una inadecuada atención a las necesidades. Las transferencias financieras no necesariamente están enmarcadas en un plan de desarrollo escolar ni es posible medir su impacto desde el punto de vista de estándares educativos claramente establecidos.

RECUADRO 3: Organismos de administración de los centros oficiales y subsidiados

Asociaciones Comunales para la Educación (ACE)

La creación de EDUCO, en 1991, rompió el paradigma tradicional de administración escolar en el país. Con este programa, el Estado impulsó la participación de los padres en las zonas rurales mediante las ACE, las cuales adoptaron personería jurídica y se constituyeron en administradoras de recursos financieros públicos transferidos directamente por el Ministerio de Educación. Apoyadas por procesos de capacitación, las ACE se hicieron responsables de administrar los servicios educativos, incluyendo la contratación de los docentes. Esta modalidad de administración ya ha sido asimilada por el sistema educativo nacional, tanto desde el punto de vista del Estado, como de las comunidades. En general, el programa ha sido positivamente evaluado, tanto a nivel nacional como internacional.

Consejos Directivos Escolares (CDE)

Con la Ley de la Carrera Docente (1996), se modificó la administración de la escuela pública tradicional. El cambio implicó la unificación de las escuelas (previamente existían varias escuelas con distintos nombres, con sus respectivos directores y plantas de personal en un solo edificio escolar), lo que llevó a la determinación de un solo nombre de la escuela, el nombramiento de un solo director (proceso que inició en 1998 y está prácticamente concluido) y la unificación del personal en una sola planilla. Un aspecto esencial de este proceso fue la creación de los Consejos Directivos Escolares, CDE, integrados por el director (presidente), tres padres de familia (uno de ellos el tesorero), dos docentes (uno de ellos el secretario) y dos alumnos.

Consejos Educativos Católicos (CECE)

Los CECE fueron creados en escuelas católicas que reciben subsidio público, también en el marco de la Ley de 1996. Esas escuelas son pocas, pero sus autoridades tienen usualmente un alto grado de misión y han desarrollado importantes iniciativas en sectores urbano-marginales. En algunos casos, han dado una atención importante a los aspectos de infraestructura y recursos educativos, tienen mayor control sobre la calidad de los docentes, desarrollan acciones educativas complementarias al currículo básico, involucran a los padres y madres de familia y captan recursos de empresas privadas, ONG e incluso entidades internacionales. Las transferencias recibidas del nivel central llegan, así, a un entorno institucional más favorable, lo que se traduce en un mejor servicio a familias de escasos recursos socioeconómicos. Algunas de estas experiencias son un indicador de lo que podrían lograr las escuelas públicas si desarrollan mayor autonomía y un mayor sentido de misión y responsabilidad.

Fuente: Elaboración propia con base en entrevistas y revisión de documentos.

RECUADRO 4: Decisiones en el nivel de la escuela según el tipo de administración, 2001

Decisión	CDE	ACE	CECE	Observaciones
Canaliza información al nivel central sobre aspirantes a plazas de director y docente	Sí	No	Sí	
Selecciona a docentes	No	Sí	No	CDE y CECE: Son seleccionados por el Tribunal Calificador de la Carrera Docente, organismo nacional integrado por dos representantes del MINED y uno de los gremios docentes.
Contrata a los docentes	No	Sí	No	CDE y CECE: Los docentes son contratados por vía de las 14 oficinas departamentales de educación.
Recibe fondos públicos para contratar docentes	No	Sí	No	CDE y CECE: Los docentes reciben su salario por medio de las oficinas de Recursos Humanos del MINED. La ACE recibe transferencias financieras para contratar docentes.
Puede rescindir directamente de contratos de docentes	No	Sí	No	
Administra recursos financieros provenientes del nivel central	Sí	Sí	Sí	Desde 1997, se entregan bonos de calidad a las escuelas. Actualmente, están siendo utilizados para hacer mejoras menores de infraestructura, adquisición de materiales educativos y equipo y, recientemente, para capacitación de profesores.
Recibe contribuciones de las familias	Sí	Sí	Sí	CDE, ACE y CECE: Las contribuciones son voluntarias en educación básicay establecidas por el MINED en media.
Define el salario del docente	No	No	No	
Define el currículo	No	No	No	La normativa, sin embargo, plantea que el currículo debe aplicarse flexiblemente.
Define los criterios de aprobación de grado	No	No	No	

Fuente: Elaboración propia con base en entrevistas y revisión de documentos.

Otro aspecto crítico es el fortalecimiento de la capacidad gerencial de la escuela. En el caso de EDUCO, en la medida en que las escuelas han aumentado su tamaño, ellas están enfrentando la necesidad de tener un director nombrado y fortalecer su gerencia interna, a fin de disminuir el sobrecargo administrativo en los padres de familia y los docentes. En el caso de los CDE, no hay ingerencia en el nombramiento del personal, lo que corresponde a instancias de tipo centralizado. En general, el marco jurídico tiende a la centralización de decisiones en materia de la administración de los recursos docentes en la escuela pública tradicional.

A fin de enfrentar algunas de las dificultades y acentuar el involucramiento de los actores locales en la provisión de servicios educativos, el Ministerio de Educación ha impulsado varias iniciativas que incluyen el desarrollo de Planes Educativos Institucionales (PEI) y el Programa Escuela 10 **(Recuadro 5)**. El desarrollo efectivo de este tipo de iniciativas tiene el potencial de mejorar el clima institucional de las escuelas, lo que, a su vez, puede mejorar la motivación de los docentes. Además, a medida que la participación al interior de la comunidad educativa se hace más efectiva, también puede aumentar la exigencia de un mejor servicio y de mejores resultados por parte de las escuelas, de sus directores y de sus docentes.

RECUADRO 5: Promoviendo la autonomía escolar

Proyecto Educativo Institucional (PEI)
A partir del año 2000, ha requerido a todas las escuelas públicas la elaboración del PEI, el cual debe contener las metas que la comunidad educativa desea alcanzar, así como las estrategias y responsables para alcanzarlas. Es aún temprano para evaluar la calidad de los PEI y la medida en que ellos pueden mejorar los procesos y resultados de las escuelas públicas del país.

Programa Escuela Diez
A fines del año 2001, el Ministerio lanzó este programa con el propósito de desarrollar acciones para apoyar a las escuelas públicas y requerir de ellas mejoras en diez aspectos básicos: (i) fortalecer el liderazgo y la cooperación de los equipos directivos y docentes, (ii) fomentar la participación de los distintos actores de la escuela en los procesos de decisión que afectan su desarrollo, (iii) adoptar un modelo organización enfocado en las tareas de enseñanza-aprendizaje, (iv) desarrollar una cultura institucional que promueve la excelencia en el desempeño de los docentes y alumnos, (v) crear y poner en práctica normas de convivencia basadas en el respeto y en el consenso, (vi) aplicar incentivos para estimular el desarrollo profesional de los docentes y su buen desempeño, (vii) implementar un sistema de evaluación de los docentes al interior de la escuela, (viii) monitorear el avance en los logros académicos de los estudiantes, (ix) apoyar la gestión escolar en el diseño y ejecución de Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y (x) fomentar la colaboración mutua entre la escuela y la familia. El programa define compromisos para los equipos directivos, los docentes y los alumnos para colaborar en el avance de los 10 aspectos arriba indicados. Se está desarrollando como parte del desarrollo de un sistema que busca mejorar la calidad y que incluye el fortalecimiento de la profesión docente y del sistema de evaluación y monitoreo así como del desarrollo de varios proyectos piloto (por ejemplo, en la micro-región de Juayúa y el Bajo Lempa).

Fuente: Entrevistas con funcionarios del MINED, Memoria de Labores (2000-2001) del Ministerio de Educación y sitio web del MINED.

3. FORTALECER LA PROFESIÓN DOCENTE AUMENTANDO LOS SALARIOS, MEJORANDO LA CAPACITACIÓN Y LOGRANDO QUE LOS PROFESORES RINDAN CUENTAS A LAS COMUNIDADES: D

Los docentes juegan un rol crucial en el proceso de reforma educativa. Reconocer esto ha llevado a desarrollar esfuerzos como capacitar a docentes en servicio, reformar los planes de formación inicial e impulsar acciones para otorgar incentivos apropiados. Aun así, hasta ahora no hay evidencias de mejoras significativas en la calidad de la educación que se imparte.

Mucha capacitación, pero falta evidenciar resultados en las aulas

Desde principios de los 90, se han realizado importantes inversiones y programas de capacitación de directores y docentes, con asistencia técnica internacional y el apoyo de universidades, ONG e instituciones privadas. Las iniciativas de capacitación han ocurrido en un ambiente de reforma curricular que ha cuestionado la tradición de verticalismo y memorismo en las prácticas de enseñanza-aprendizaje. La novedades han incluido la divulgación de ideas que fomentan la participación y protagonismo del alumno, la introducción de los llamados ejes transversales del currículo (educación en valores, educación y género, derechos humanos, etc.), una mejor vinculación entre los grados y niveles educativos y una mayor integración de contenidos y asignaturas.

Sin embargo, no hay evidencias de que las actividades de capacitación se estén traduciendo en un mejor desempeño del docente en el aula. De hecho, un estudio exhaustivo realizado por un equipo de investigadores asesorados por expertos internacionales[11], encontró en 1997 que si bien existían nuevas ideas entre los docentes y nuevos instrumentos curriculares (programas, libros de texto, guías docentes), las prácticas pedagógicas en el aula seguían influidas por la inercia del pasado. Las capacitaciones realizadas no habían podido resolver la necesidad de que los docentes tuvieran un dominio teórico y habilidades técnico-prácticas bien fundamentadas. El mismo estudio sugirió la necesidad de promover la investigación-acción en el aula, realizar publicaciones periódicas (incluyendo

trabajos de los mismos docentes) para incentivar la reflexión, crear bibliotecas pedagógicas, estimular el acceso de los docentes a literatura especializada de vanguardia y promover la realización de congresos y seminarios. Muy poco de esto se ha realizado en los años subsiguientes.

Ante estos problemas, el Ministerio de Educación está tratando de mejorar los servicios de capacitación para docentes en servicio mediante la creación de un modelo de desarrollo profesional de los docentes **(Recuadro 6)**.

Debido a la intensificación en la ejecución de distintos proyectos de financiamiento externo, a los cuales se suman las iniciativas no gubernamentales, la cantidad de actividades de capacitación ha aumentado. Dado que muchas capacitaciones implican suspender clases con los estudiantes, existe el peligro de abusar del tiempo de los docentes y agregar una razón adicional para disminuir el tiempo real que los estudiantes tienen para aprender. También debe indicarse que no existen estándares de desempeño docente y esto no permite determinar si los profesores están realmente mejorando o no en su labor diaria.

En general, los esfuerzos realizados hasta ahora parecen ir en la dirección de abrir oportunidades a los docentes para su mejora profesional. Es importante continuar promoviendo esquemas flexibles para la actualización de los maestros en servicio, requiriendo a los directores escolares evaluar constantemente las fortalezas y debilidades de su personal docente y gestionar de forma autónoma los servicios de capacitación que estimen necesarios.

Se requiere una mayor exigencia en la formación inicial de los docentes

Las carreras de profesorado, impartidas en el nivel de educación superior, fueron reformadas a partir de 1998. Además de lograr una mayor coherencia con la reforma curricular adoptada por el sistema educativo nacional, estos cambios generaron varios efectos positivos: se eliminaron carreras que se impartían con muy baja calidad, se aumentó el peso de la práctica docente y se unificó y aumentó la carga académica. Sin embargo, las instituciones formadoras siguen enfrentando problemas en la implementación: baja calidad de los formadores, ingreso de estudiantes con bajo nivel académico y deficiencias en el desarrollo de una efectiva práctica docente.

Para aliviar algunos de estos problemas, el Ministerio de Educación está impulsando restricciones para los alumnos que ingresan a las carreras de profesorado y aspiran a graduarse en ellas. A partir

RECUADRO 6: Esfuerzos recientes del Ministerio de Educación para apoyar la capacitación en servicio

Varias acciones ha impulsado recientemente el Ministerio de Educación a fin de implementar un sistema de desarrollo profesional de docentes:

- Los tres centros regionales de capacitación, ahora denominados centros de desarrollo profesional docente, han asumido un rol de asistencia técnica a los centros educativos. Esto ha incluido el mejoramiento de la infraestructura física y el refuerzo del personal directivo y operativo.
- Se creó, a partir del año 2001, el sistema de asesoría pedagógica como resultado de una reconversión del sistema de supervisión, que tenía aproximadamente 200 supervisores. Después de un proceso de selección y orientación inicial, el MINED ha contratado a más de 300 asesores pedagógicos para ofrecer o facilitar asistencia técnica a los docentes. Esto implicó la reorganización de los distritos escolares y una racionalización del número de escuelas por asesor. Se ha aumentado de 210 a 339 la cantidad de distritos escolares y se espera que cada asesor atienda a un promedio de 15 escuelas.
- Se ha agregado al sistema de transferencias a las escuelas públicas un “bono de capacitación”, cuyo monto está vinculado al número de docentes de la escuela. Este bono ha sido utilizado por las escuelas para contratar directamente servicios de capacitación a instituciones o consultores previamente autorizados por el MINED.

Fuente: Creación propia basada en entrevistas con funcionarios del Ministerio de Educación.

de 2001, se ha establecido una nota mínima de 7 en la PAES como requisito de admisión a las carreras de profesorado. En forma complementaria, a fines del año 2001 se aplicó, por primera vez, la "Evaluación de Competencias Académicas y Pedagógicas - ECAP", a todos los estudiantes que están en último año de estudios de docencia. La prueba consta de 100 dificultades: el 60 % incluye temas generales y 40%, aspectos de la especialidad. Se requiere una nota de 6 (en una escala de 0 a 10) para pasar la prueba; en caso contrario, el estudiante tiene que repetirla. Lo más dramático de esta experiencia ha sido encontrar resultados alarmantemente bajos en las calificaciones de los graduandos. Esto estaría indicando la debilidad de nuestro sistema de formación docente. No es suficiente aumentar los requisitos de ingreso o egreso de las carreras docentes; se requieren también acciones que permitan apoyar a las universidades en la implementación flexible de las carreras, desarrollar una efectiva práctica docente y lograr atraer a estudiantes talentosos a la carrera del profesorado.

Además, aún no se han atendido dos problemas críticos vinculados con la formación inicial de docentes: una oferta exagerada de graduados y una discrepancia entre la especialidad de los graduados y el tipo de requerimientos de docentes tanto de las escuelas públicas como privadas.

Por un lado, el sistema educativo no ha podido contratar a todos los graduados acumulados (unos 15 mil en 2000), a pesar de una política de creación de nuevas plazas docentes. La sobre-oferta se debe, por un lado, a la proliferación descontrolada de programas de formación docente durante los 80 y parte de los 90 y, por otro lado, a la dificultad de contratar a todos los graduados, a pesar de que hay una gran cantidad de niños y jóvenes que no tienen oportunidad de ir a la escuela.

Por otro lado, no hay medidas claras orientadas a lograr una mayor coherencia entre la oferta de graduados --en cantidad y especialidad-- y las necesidades de expansión del sistema educativo. La matrícula del año 2000 (Cuadro A.16 en Anexo) indica que, en los programas de profesorado, predominaban las especialidades de parvularia (26%) y ciencias sociales (18%), mientras la educación básica para los ciclos 1 y 2 (8%) y educación media (7%) ocupan un menor lugar. No hay un monitoreo sobre la demanda de docentes por especialidad; sin embargo, la prioridad en la ampliación de la educación parvularia y básica indicaría una demanda de docentes en estos niveles educativos (la expansión de EDUCO por ejemplo). El bajo porcentaje de alumnos en el profesorado de educación básica implica una discrepancia entre oferta y demanda.

Creando incentivos para los docentes

La aplicación de incentivos apropiados tiene un impacto importante en la motivación de los docentes. Antes de plantear la necesidad de aplicar incentivos, se enfrentó en el país el requerimiento de hacer mejoras salariales de carácter general para los docentes. En el contexto de la Reforma a la Ley de la Carrera Docente, 1996, se modificó el escalafón docente; así, se establecieron dos niveles básicos (nivel 1: docentes con título de licenciatura o más; nivel 2: docentes con título inferior al de licenciatura). Junto al cambio del escalafón, se aumentaron significativamente los salarios, para compensar la disminución drástica que éstos habían sufrido a lo largo de los quince años previos.

Según un estudio reciente del Ministerio de Educación, el salario mensual promedio aumentó, en términos reales, de aproximadamente US$ 175 en 1992 a US$ 320 en 2000[12]. De acuerdo al estudio, los profesores experimentaron cierta ventaja frente a otros trabajadores, pues el salario mínimo para toda la población se mantuvo prácticamente constante durante los 90. En esta misma línea, un estudio reciente en 11 países de América Latina (incluye El Salvador) ha encontrado que si toma en cuenta la carga horaria real de los docentes y el tiempo de vacaciones, el salario por hora es, en realidad, más alto en comparación con otros profesionales con características laborales similares en el mercado de trabajo[13]. Aún así, no se puede concluir que un incremento general de salarios básicos sea innecesario o indeseable; el problema de los criterios para establecer o modificar el salario básico aún persiste, pues no existen normas objetivas que gocen de aceptación generalizada. Lograr un pago básico apropiado tiene relación con la exigencia y la importancia que el Estado y la sociedad otorgan a la labor de los docentes.

La aplicación de incentivos para los docentes incluye estímulos monetarios y no monetarios[14]. En el país, se inició el desarrollo de medidas en este campo bajo el criterio de que el aumento general es negativo, pues asigna incentivos similares a docentes que se desempeñan de manera distinta.

A partir de 2000, el Ministerio de Educación introdujo incentivos con base en diversos criterios. Por ejemplo, los profesores que laboran en escuelas rurales comenzaron a recibir un bono anual equivalente a un mes de salario promedio adicional. Así mismo, se introdujo un programa con la visión de estimular el buen desempeño: con el apoyo de la Universidad de El Salvador, se han evaluado las escuelas públicas con base en requisitos mínimos de calidad (se incluyen aspectos sobre planificación y administración escolar; mantenimiento, limpieza y orden; ambiente educativo; respeto de regulaciones administrativas y satisfacción de los padres de familia). Aproximadamente 2000 escuelas (un 40 por ciento del total) han recibido anualmente un incentivo por buen desempeño -- "Estímulo a la Labor Educativa Institucional". El incentivo se entrega a las escuelas que tienen un desempeño de 70 puntos o más (en una escala de 0 a 100). Al final del año escolar, el MINED publica en el periódico los nombres de las escuelas que obtienen el incentivo y entrega a cada uno de los docentes de dichas escuelas un bono de US$ 228. Una escuela puede no recibir el bono de un año a otro: por ejemplo, hubo un 24 por ciento de escuelas que, habiendo recibido el bono en 2000, no lo recibieron al año siguiente. Estas iniciativas no han recibido resistencia significativa de parte de los docentes y han apoyado la percepción de que es aceptable que se apliquen estímulos diferenciados frente a niveles diferenciados de desempeño.

Es positivo que se haya iniciado una mayor preocupación sobre la relación entre los incentivos, los esfuerzos y el desempeño del docente. Sin embargo, a pesar de los programas impulsados, aún no puede decirse que el sistema es capaz de atraer y retener a profesionales de calidad en el ejercicio de la docencia; tampoco hay procedimientos efectivos y oportunos para remover de la práctica docente a aquéllos que tienen un desempeño claramente negativo.

Mejorar la capacitación de docentes en servicio o los programas de formación inicial, ofrecer un salario apropiado e implementar un sistema de incentivos efectivo son acciones que tienen el propósito de apoyar y exigir un buen desempeño docente y, por medio de ello, la calidad de la educación que se imparte. En esto hay responsabilidad del Ministerio de Educación y de los legisladores --que deben continuar impulsando un marco jurídico, políticas educativas integrales y las inversiones necesarias para propiciar y demandar la presencia de buenos docentes en las escuelas--; de los gremios de educadores --que deben superar actitudes defensivas y asumir con visión de futuro la parte que les corresponde en materia de profesionalización de los docentes--; del sector privado y los padres de familia --que deben apoyar a los docentes, pero también exigirles que rindan cuentas de la labor que realizan, independientemente de que la educación recibida sea gratuita o no.

4. AUMENTAR LA INVERSION POR ESTUDIANTE EN LOS NIVELES PREESCOLAR, BÁSICO Y MEDIO: **D**

La inversión de la sociedad salvadoreña en la educación ha aumentado a lo largo de los 90. El gasto público como porcentaje del PIB creció de 1.8 % en 1992 a 3% en el año 2000. Igualmente, ha crecido el peso del gasto público en educación: de 13.7% en 1992 a 19.3% en 2000 **(Gráfico 13)**. Esto indica el compromiso del Estado con la educación.

No obstante, la inversión de El Salvador en educación es baja en el contexto internacional. Nuestra inversión en educación como porcentaje del PNB es menor del 4.6% que gastan en promedio los países latinoamericanos y menos del 3.9% invertido por los países en desarrollo.

Esta situación es más desafiante si se considera que El Salvador tiene un alto porcentaje de población en edad escolar. Esto significa que tendremos que invertir más, simplemente para alcanzar el mismo nivel de inversión por alumno que tienen otros países. Aunque ha aumentado durante los últimos años **(Cuadro A.21 en Anexo)**, el gasto público por alumno de educación básica y media en nuestro país (indicado en US dólares PPA[15], para controlar las diferencias en costo de vida) era de menos de US$ 200, en 1997, uno de los más bajos a nivel internacional. En ese mismo año, Chile invertía US$ 1400 y Estados Unidos más de US$ 6,000. En un estudio reciente[16], FUSADES ha comparado el gasto por alumno en educación básica de El Salvador, en el año 2000, frente al gasto que realizaban varios países del mundo en 1997. La posición de El Salvador está entre las más bajas. Una tendencia similar se observa en el **gráfico 14**.

Se han realizado importantes inversiones financieras con fondos externos (donaciones y préstamos) en el sector educativo desde principios de los 90. Con estas inversiones se han venido apoyando proyectos

GRÁFICO 13

Crecimiento del presupuesto público en educación, 1992-2000

Fuente: *Banco Central de Reserva de El Salvador.*

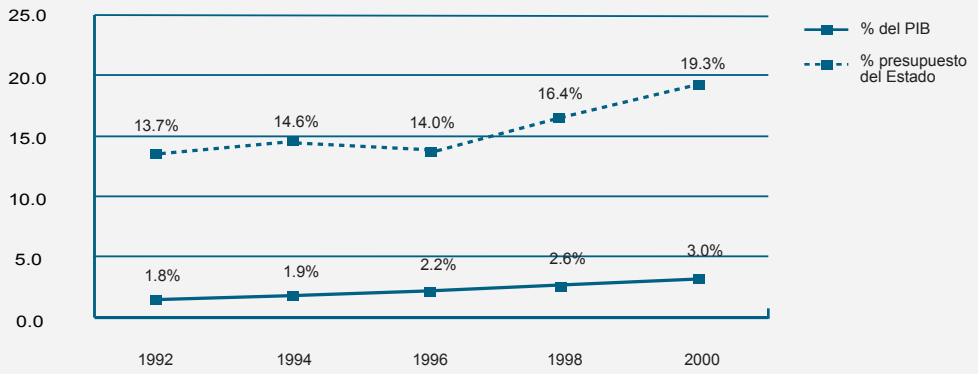


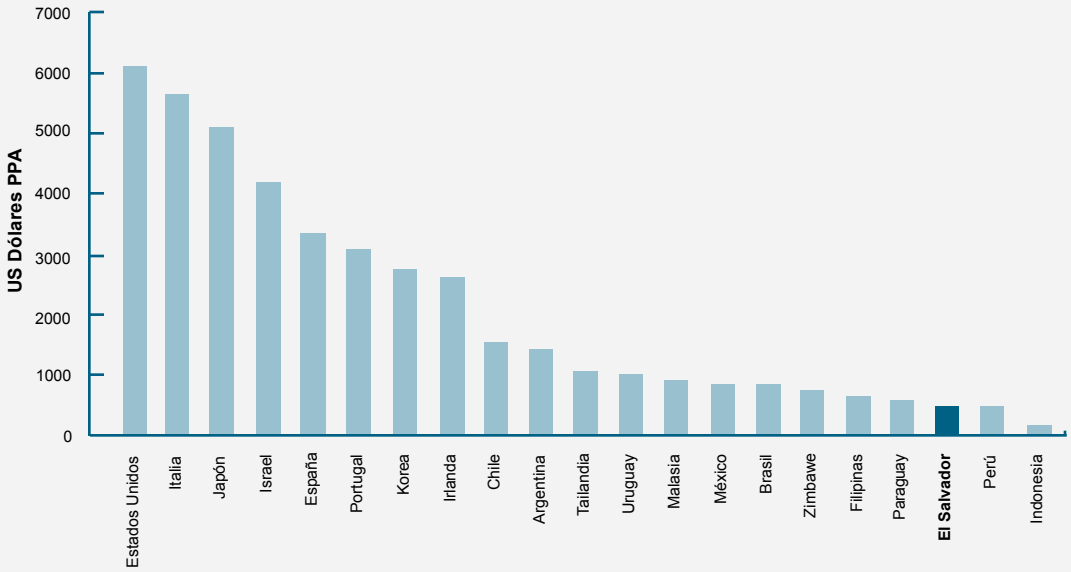
GRÁFICO 14

Gasto por estudiante de educación básica en varios países del mundo, 1998

*Se incluye sólo inversión pública en: Argentina, Uruguay, Malasia, Paraguay, El Salvador e Indonesia.

**Para Brasil y Filipinas las cifras son de 1997; para Indonesia, es de 1999; para El Salvador, es de 2000 y está calculada con base en datos de FUSADES.

Fuente: *Education at Glance, OECD Indicators, 2001. El Salvador: Fundación Salvadoreña para el Desarrollo Económico y Social, FUSADES (2002). Invirtamos en educación para desafiar el crecimiento económico y la pobreza. Informe de desarrollo económico y social. Departamento de Estudios Económicos y Sociales, FUSADES: San Salvador.*



para expandir la cobertura y mejorar la calidad educativa. La mayoría de inversiones actuales de origen externo están apoyando el mejoramiento de la infraestructura escolar (con un serio déficit que fue acentuado por los terremotos de 2001), la introducción de Centros de Recursos para el Aprendizaje (CRA), el fortalecimiento de la educación media y, en general, la profundización de la reforma educativa **(Recuadro 7)**. La inversión total acumulada de estos proyectos, sin incluir los fondos de contrapartida, que suelen ser del 10 al 15 %, alcanza un total de: US $ 451.8 millones --equivalente a un poco más del presupuesto anual del Ministerio de Educación para el año 2001 **(Recuadro A.4 en Anexo)**. Es positivo que el financiamiento de algunos programas (como las escuelas EDUCO o los bonos a las escuelas) han sido incorporados al presupuesto nacional; sin embargo, existe el peligro de que otros programas importantes (como las inversiones en textos o en capacitación de docentes) puedan ser afectados una vez que los fondos externos hayan sido consumidos; ello perjudica la sostenibilidad de las inversiones.

Por supuesto, los gastos públicos no representan el total de la inversión en educación en el país. Las

RECUADRO 7: Inversiones para mejorar el ambiente de aprendizaje

Inversiones en infraestructura escolar

La infraestructura escolar fue severamente desatendida durante los 80 y los esfuerzos en este campo fueron limitados durante los 90. Luego de los terremotos de enero y febrero de 2001, que produjeron daños desde leves hasta severos en aproximadamente 54% de las escuelas públicas, la atención a la infraestructura escolar, se convirtió en una prioridad extraordinaria, lo que fue facilitado por la presencia de préstamos en ejecución del BID y del Banco Mundial. Se realizaron acciones en aspectos como: remoción de escombros, dotación de aulas provisionales, transferencias financieras para rehabilitación, construcción de muros, reemplazo total de centros educativos, recuperación de la matrícula y planes de prevención y salud mental. A los esfuerzos del Gobierno se han sumado las donaciones de 20 empresas privadas que han apoyado directamente a 22 escuelas públicas, mediante el programa de apadrinamiento de escuelas FUNDAEDUCA.

Tecnología como instrumento de desarrollo educativo

El Ministerio de Educación ha impulsado tres iniciativas importantes para mejorar la educación mediante el uso adecuado de la tecnología:

- ***Radio Interactiva***. Como parte del proyecto SABE (financiado por USAID), se inició a mediados de los 90 el programa de Radio Interactiva. Consiste en la utilización de transmisiones radiales para apoyar la enseñanza de la matemática --y recientemente de lenguaje-- en los primeros tres grados de la educación básica, particularmente en zonas rurales. El Ministerio de Educación ha producido una serie de materiales, los cuales son transmitidos gracias al patrocinio de radioemisoras locales.
- ***Tele-aprendizaje***. En la segunda mitad de los 90, se inició el Programa Tele-aprendizaje, con el propósito de ampliar la cobertura del tercer ciclo de educación básica en zonas rurales. Este programa adaptó las metodologías y materiales del programa de Tele-secundaria de México, el cual se apoya en el uso de videos y transmisiones programadas de televisión. Para el año 2000, el programa estaba funcionando en 55 centros educativos y, para 2001, se había instalado celdas solares en 15 escuelas rurales de difícil acceso.
- ***Centros de Recursos para el Aprendizaje***. A fines de los 90, se desarrolló el programa de Centros de Recursos para el Aprendizaje, CRA, a fin de utilizar diversos medios tecnológicos (incluyendo el acceso a computadores e Internet) como herramienta para mejorar la calidad educativa. El programa es apoyado con fondos de préstamos del Banco Mundial y el BID. La inversión estimada de los préstamos alcanza unos US $ 80 millones durante el período 1999-2004. Se espera instalar CRA en casi todos los institutos de educación media y en un grupo inicial de 400 escuelas de educación básica. Ya se ha iniciado la implementación en 101 escuelas públicas del nivel medio (de una meta de más de 160), lo cual ha incluido contratos de asistencia técnica con la Fundación Empresarial para el Desarrollo Educativo (FEPADE) y Futurekids-El Salvador.

Además de los esfuerzos del Ministerio de Educación, existen iniciativas impulsadas por el sector privado. Desde el año 2000 se inició la implementación de la red de ***Infocentros***. Hasta el momento se han creado 31 Infocentros, cuyo propósito es facilitar a la población el acceso a computadoras e Internet en diferentes puntos estratégicos del territorio nacional. Por otra parte, Futurekids-El Salvador ha desarrollado experiencias tendientes al uso de la informática e Internet como herramientas de aprendizaje en 28 centros educativos privados y públicos del país, impactando a más de 17 mil niños y jóvenes. También se ha desarrollado ***Cyberescuela***, que ha facilitado recursos en línea para educadores, alumnos y padres de familia con el fin de apoyar el currículo nacional.

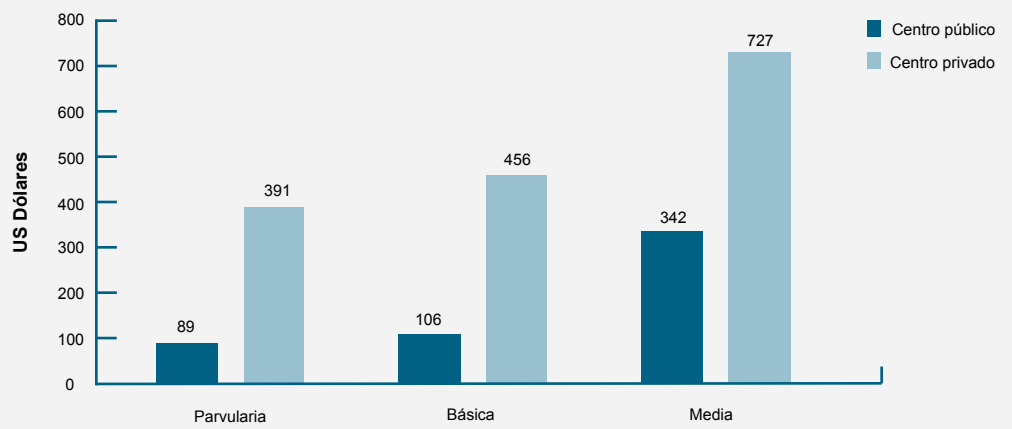
Fuente: Elaboración propia y revisión de: (a) MINED, 2001 Memoria de Labores 2000-2001. Ministerio de Educación: San Salvador, y (b) Internet: www.infocentros.org.sv, www.futurekids.com.sv y www.cyberescuela.com.sv.

Gasto anual de las familias* por estudiante según sector y nivel educativo, 1999

* US Dólares corrientes de 1999. Incluye el gasto anual (matrícula, útiles, uniformes, textos y calzado) y un estimado de 10 mensualidades (cuota mensual, transporte y refrigerios).

Fuente: Cálculo propio con base en información de *DIGESTYC, Encuesta de Hogares y Propósitos Múltiples, 1999.*

GRÁFICO 15



familias aportan importantes contribuciones económicas en la escuela pública o bien matriculan a sus hijos en las escuelas privadas --en educación media por ejemplo, cerca del 50 % de los estudiantes están en colegios privados del país **(Gráfico 15)**. Debe notarse que el nivel de inversión es sustancial aun para las familias que envían a sus hijos a escuelas públicas, particularmente cuando pasan a la educación media.

A esto deben sumarse las donaciones relativamente significativas de gobiernos de otros países, la contribución de la empresa privada, de organizaciones de la sociedad civil y de organismos internacionales. Aunque no hay información sistematizada, este tipo de financiamiento es significativo y constituye un apoyo importante a la educación, especialmente si se toman en cuenta las limitaciones de los recursos del Estado.

Cuanto mayor son las inversiones no gubernamentales mayor es el desafío de lograr sostenibilidad en la inversión en educación. Por un lado, es positivo el aprovechamiento de distintas fuentes de financiamiento; por otro lado, es indispensable mantener y acentuar la prioridad que el Estado debe asignar a la educación. Esto tendrá que reflejarse en aumentos sostenidos de la inversión pública en educación y, así mismo, de un manejo altamente eficiente de los recursos que, de suyo, son escasos. Además, debería iniciarse la divulgación sobre la ejecución del presupuesto, de modo que la población conozca cómo y en qué se gastan los recursos públicos ya sea al nivel del país o al nivel de la escuela.

Finalmente, debe señalarse que, en el escenario regional, El Salvador es uno de los países que hace una mayor inversión en educación básica y media en comparación con la inversión en educación superior. En términos de equidad, esto es positivo, pues implica que la inversión está focalizada en los sectores más desfavorecidos, los cuales tienen menor posibilidad de llegar al nivel medio, y mucho menos de alcanzar estudios superiores.

III. MIRANDO HACIA EL FUTURO

El sistema educativo salvadoreño ha mejorado durante los 90. La inversión pública por alumno ha aumentado y la matrícula en educación parvularia, básica y media ha crecido; se han generado estrategias innovadoras de gestión escolar dignas de reconocimiento internacional; hay una mayor conciencia de la importancia del desarrollo profesional de los docentes y se ha comenzado a buscar formas para apoyarlo y exigirlo; se han dado los primeros pasos hacia el desarrollo de un sistema de estándares y se han mejorado los procesos de evaluación de logros académicos. Sin embargo, en comparación con el resto de América Latina y el Caribe, El Salvador se encuentra todavía entre los países que presentan altas tasas de analfabetismo, bajas tasas netas de escolaridad básica y media, menores niveles de escolaridad de la población y una inversión inferior al promedio regional. Aunque hay avances en materia de equidad, las disparidades asociadas a la situación socioeconómica de las familias son también graves en el contexto internacional.

Es imperativo continuar y profundizar los esfuerzos por mejorar la educación, y hacerlo es responsabilidad compartida de todos. Específicamente, debemos:

- Desarrollar un sistema coherente que plantee metas claras: poner en marcha un sistema de **estándares educativos**, reconocidos y compartidos por los docentes, los estudiantes y las familias. Así mismo, se debe consolidar la adopción de **mecanismos para una evaluación** continua de procesos y resultados.

- Profundizar las medidas que fomentan la **autonomía escolar**. Por una parte, se debe promover y facilitar la participación responsable, oportuna e informada de los padres y madres de familia, tomando en cuenta sus limitaciones de tiempo y movilidad. Por otra parte, la administración escolar, sobre todo en las escuelas grandes, tiene que ser fortalecida, para lo cual es necesario hacer una mejor selección de los directores, otorgarles más autoridad, exigirles más responsabilidad y ofrecerles una remuneración más congruente con la importancia de su rol. Esto implica realizar importantes cambios en la legislación pertinente y apoyar la gerencia escolar.

- Impulsar la **profesionalización de los docentes**. El cambio educativo ocurre --o deja de ocurrir-- en el nivel de las aulas. Nuestros niños no deben estar enfrentados a una educación ritualizada en la que se memoriza información y ésta se comunica a los docentes en los exámenes. Externo al docente, se requiere exigencia, apoyo e incentivos correctos, incluyendo la exclusión de la carrera magisterial a aquellos docentes cuyo desempeño sea evidentemente negativo. Del docente, se requiere un cambio de actitud: el educador debe verse como un profesional que mejora permanentemente sus conocimientos y habilidades, a fin de dar un mejor servicio a los estudiantes y a sus familias.

- Aumentar a un ritmo mucho más acelerado la **inversión pública en educación**, con la visión de respaldar de manera sostenida la mejora de la educación en términos de cobertura, calidad y equidad. Debe promoverse un consenso político y social acerca de las metas, plazos, recursos y estrategias para lograr que el sistema educativo responda eficazmente a las exigencias de competitividad económica y desarrollo humano. El país tiene que preparase para una expansión masiva de la educación preescolar y media, a fin de estar a la altura de los países que tienen un mejor nivel de desarrollo.

Lograr mayor y mejor educación para los salvadoreños requiere de la acumulación de esfuerzos sostenidos que van más allá de acciones aisladas y de corto plazo. La reforma ha tenido un comienzo positivo, pero necesitamos plantearnos no el propósito de llegar únicamente a los niveles de América Latina y el Caribe sino de alcanzar una educación de nivel mundial. No sólo se trata de una mejor condición para insertarse competitivamente en la economía mundial, se trata también de alcanzar los mejores niveles de desarrollo humano de la población, lo que se expresa en progreso, democracia y paz sostenibles en el largo plazo.

Las transformaciones exitosas tienen que ver con el acceso a ideas, conocimientos e información de calidad. Debemos aprender de las mejores experiencias a nivel internacional y asumir con responsabilidad una agenda que propicia una educación de calidad para toda la población a lo largo de la vida. Hay logros visibles como resultado de los esfuerzos realizados durante los últimos años. Sin embargo, avanzar hacia una mejor educación es una tarea ardua y compleja y, por lo mismo, es crucial continuar en la marcha --dedicada y sostenida-- a fin de lograr que la educación de los salvadoreños siga alejándose lo más rápidamente posible del límite inferior.

NOTAS

1. Un resumen de la experiencia de 1999 puede revisarse en: Ministerio de Educación, MINED (2000). *Resultados de la PAES. La Opinión de maestros y Directores.* MINED: San Salvador.

2. Este compromiso ha sido ratificado en varios foros internacionales: a principios de los 80, en el marco del Proyecto Principal de Educación de la UNESCO; a principios de los 90, como parte de la Reunión Mundial de Jomtien; hacia fines de los 90, en el marco de la Cumbre de las Américas y del Foro de Dakar.

3. Existe también una mayor conciencia sobre la importancia de la educación inicial previa a los 4 años. Fue introducida al marco jurídico en 1996 y está siendo promovida por el Ministerio de Educación, la Secretaría Nacional de la Familia, UNICEF y algunas entidades privadas y no gubernamentales.

4. Encuesta de Hogares y Propósitos Múltiples, 1992 y 2000. En Fundación Salvadoreña para el Desarrollo Económico y Social, FUSADES (2002). *Invirtamos en educación para desafiar el crecimiento económico y la pobreza. Informe de desarrollo económico y social 2002.* Departamento de Estudios Económicos y Sociales, FUSADES: San Salvador.

5."Niños que llegan a quinto grado: Porcentaje de los niños que, habiendo iniciado la escuela primaria, llegarán a quinto grado (cuarto grado si la duración de la escuela primaria es de cuatro años). La estimación se basa en el método de cohorte reconstituida, que usa datos sobre la matriculación y alumnos que repiten dos años consecutivos". (PNUD, *Informe Mundial de Desarrollo Humano 2001,* definiciones de términos estadísticos).

6. Wolf, Laurence; Schiefelbein, Ernesto; Schiefelbein, Paulina (2000). El costo-efectividad de las políticas de educación primaria en América Central, Panamá y República Dominicana: Un estudio basado en la opinión de expertos. En Juan Carlos Navarro y otros, *Perspectivas sobre la Reforma Educativa. América Central en el Contexto de Políticas de Educación en las Américas.* USAID, HIID, BID.

7. Hay también "estándares de desempeño" y "estándares de oportunidad de aprendizaje". Los primeros describen qué tipo de desempeño representan logros inadecuados, aceptables o sobresalientes. Los segundos definen la disponibilidad de programas, personal y otros recursos que las escuelas y los gobiernos deberían proveer para propiciar que los alumnos puedan alcanzar estándares desafiantes de contenido y de desempeño. Ver: PREAL (2001). *Quedándonos atrás. Un informe del Progreso Educativo en América Latina.* PREAL: Washington DC. 2001, p.12.

8. Ver Recuadro 2: Bases de apoyo para la determinación de estándares en los Estados Unidos. PREAL, *Quedándonos atrás.Un informe del Progreso Educativo en América Latina.* Washington DC. 2001, p. 13.

9. Los resultados de estudios de este tipo aparecen resumidos en varias publicaciones del Ministerio de Educación: *Análisis comparativo de los resultados de la PAES en los años 1997, 1998 y 1999; Factores asociados al rendimiento académico de los estudiantes que se someten a la PAES 2000.*

10. Ver Lindo, H. (2001). *Comunidad, Participación y Escuelas en El Salvador.* Ministerio de Educación de El Salvador: San Salvador.

11. Fundación Empresarial para el Desarrollo Educativo, FEPADE (1997). *¿Tú aprendes? ¿Yo enseño? Discurso y realidad en las escuelas salvadoreñas.* FEPADE: San Salvador. Este trabajo fue realizado en el marco del Programa de Formación de Investigadores Educativos, realizado con el apoyo del Harvard Institute for International Development (HIID).

12. De aproximadamene 1500 colones (año base 1992), el salario nominal aumentó en el año 2000 a casi 4500 colones y el salario real, a casi 3000 colones. Ministerio de Educación, MINED (2002). *El Salvador 2000. Logros y desafíos de la educación.* MINED: San Salvador.

13. Ver Liang, X., *Teacher Pay in 12 Latin American Countries,* 1999 y la base de datos de PREAL Mejores Prácticas (www.preal.org). Citado en PREAL, *Quedándonos Atrás. Un Informe del Progreso Educativo en América Latina.* Washington DC, 2001.

14. Uribe, Claudia (2000). Políticas e Incentivos que Contribuyen al Mejoramiento del Desempeño y Motivación Docente. En Juan Carlos Navarro y otros, *Perspectivas sobre la Reforma Educativa. América Central en el Contexto de Políticas de Educación en las Américas.* USAID, HIID, BID.

15.US $ PPA: Las tasas de Paridad de Poder Adquisitivo permiten determinar el número de unidades de la moneda de un país necesarias para adquirir la misma canasta representativa de bienes y servicios que un dólar de Estados Unidos adquiriría en ese país. También podrían expresarse en otras monedas. La Paridad del Poder Adquisitivo permite hacer una comparación del nivel real de los precios entre países; de otra manera, el tipo de cambio normal puede sobrevalorar o subvalorar el poder adquisitivo. PNUD (2001) *Informe de Desarrollo Humano.* p. 258.

16. Fundación Salvadoreña para el Desarrollo Económico y Social, FUSADES (2002). *Invirtamos en educación para desafiar el crecimiento económico y la pobreza. Informe de desarrollo económico y social 2002.* Departamento de Estudios Económicos y Sociales, FUSADES: San Salvador.

ANEXO

CONTEXTO

Cuadro A.1 Indicadores económicos y sociales de El Salvador, 1993-2000 30
Gráfico A.1 Tendencias del desarrollo humano en América Latina: 1980, 1990, 1999 30
Recuadro A.1 Informe de Progreso Educativo en América Latina, 2001 31
Recuadro A.2 Principales cambios en el sistema educativo de El Salvador, 1990-2001 32

MATRÍCULA

Cuadro A.2 Matrícula por departamento y nivel educativo, 2000 33
Gráfico A.2 Porcentaje de niños con la edad correspondiente en educación básica en varios países de América Latina, 1997 33

EFICIENCIA

Cuadro A.3 Matrícula y alumnos retirados de educación básica por grado, 1998 34
Cuadro A.4 Coeficiente de eficiencia en varios países de América Latina, 1995-1998 34

LOGROS DE APRENDIZAJE

Cuadro A.5 Resultados en pruebas de logros de aprendizaje de educación básica, 1994-1998 35
Gráfico A.3 Calificaciones de niños de tercer grado en pruebas internacionales de matemática, 1998 35
Cuadro A.6 Resultados en la prueba de educación media (PAES) por asignatura y departamento,1997-2000 36

EVALUACIÓN

Recuadro A.3 Sistema nacional de evaluación, 1994-2001 37

EQUIDAD

Diferencias según nivel de ingreso

Cuadro A.7 Años de escolaridad promedio de la fuerza de trabajo (25-59 años) por quintil de ingreso, según género y zona, 2000 38
Cuadro A.8 Años de escolaridad promedio de los jóvenes (15-24 años) por quintil de ingreso, según género y zona, 2000 38

Diferencias urbano-rural

Cuadro A.9 Tasa bruta de escolarización según nivel educativo y zona, 1992 y 2000 39
Cuadro A.10 Tasa neta de escolarización según nivel educativo y zona, 1992 y 2000 39

Diferencias según departamento

Gráfico A.4 Tasa de analfabetismo (población de 15 años y más) por departamento, 1999 39
Cuadro A.11 Años de escolaridad promedio de la población adulta (25-59 años) y joven (15-24 años) por departamento, según género y zona, 2000 40
Cuadro A.12 Porcentaje de la población adulta (25-59 años) con 12 ó más años de escolaridad por departamento, según género y zona, 2000 40

GÉNERO

Cuadro A.13 Tasa bruta de escolarización según nivel educativo y género, 1993 y 1998 41
Cuadro A.14 Tasa de analfabetismo por grupos de edad, zona y género, 1999 41
Cuadro A.15 Resultados en la prueba de educación media (PAES) según sector y género, 1997-2000 41

DOCENTES

Cuadro A.16 Graduados en carreras relacionadas con la educación, 2000 42
Cuadro A.17 Docentes en servicio según lugar de trabajo y nivel educativo, 2000 43
Cuadro A.18 Salario mensual de los docentes en el sector público, 1999 43

FINANZAS

Cuadro A.19 Presupuesto público del ramo de educación, 2000 44
Cuadro A.20 Gasto público en educación según uso, 2000 44
Cuadro A.21 Gasto público anual por estudiante, 1998 y 2000 45
Recuadro A.4 Principales inversiones con financiamiento externo en educación parvularia, básica y media, 1991-2004 45

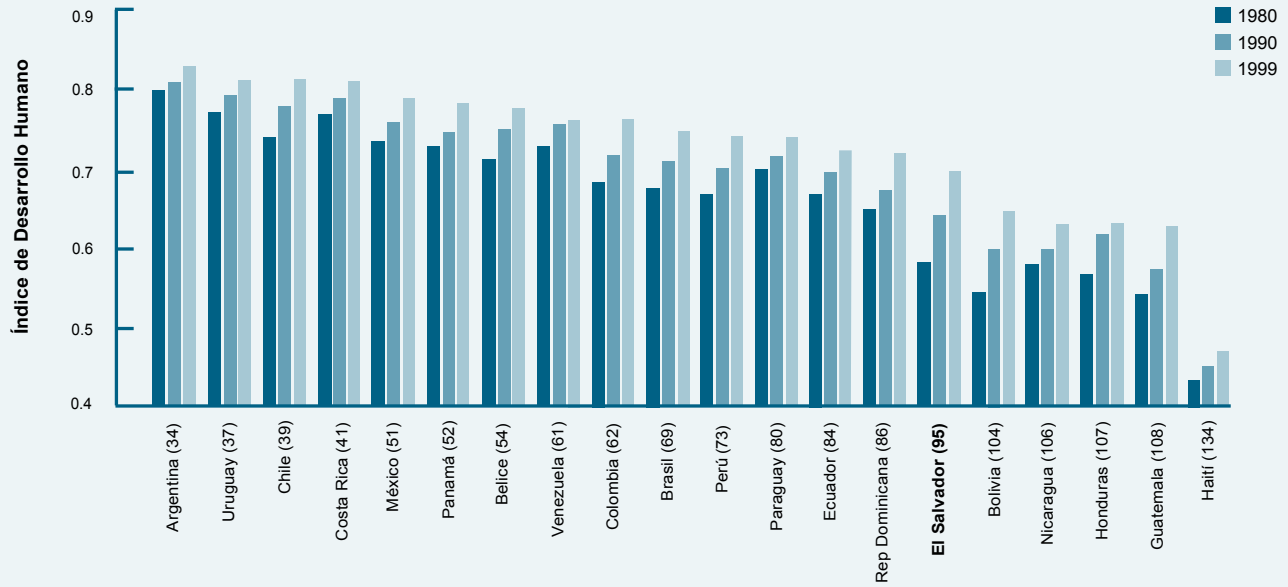
CUADRO RESUMEN: Indicadores educativos de El Salvador, 1999-2000 46

Cuadro A. 1 - Indicadores económicos y sociales de El Salvador, 1993-2000

Indicador	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Población total (en millones)	5.2	5.4	5.4	5.8	5.9	6.0	6.2	6.3
Población mujeres (%)	52	52	52	53	52	52	52	52
Tasa de crecimiento de la población	2.2	2.2	2.1	2.1	2.1	2.0	2.0	1.9
Edad mediana de la población (años)	19.1	19.4	19.7	20.0	20.4	20.0	21.6	22.0
Número de hogares (en millones)	1.1	1.2	1.2	1.2	1.3	1.3	1.3	1.4
Porcentaje de jefes de hogar	20.1	20.8	20.6	21.4	21.4	22.2	22.5	22.9
Tamaño promedio de los hogares (habitantes)	4.8	4.6	5.1	4.7	4.7	4.5	4.4	4.4
Tamaño promedio de los hogares pobres (habitantes)	10.5	10.4	10.6	10.5	10.8	10.2	10.1	11.2
Porcentaje de población bajo línea de pobreza	60.7	56.8	52.1	58.1	55.7	50.6	47.3	44.7
Porcentaje de hogares en pobreza extrema	27.0	23.9	18.2	21.9	18.5	18.9	16.7	16.0
Porcentaje de población de 0-14 años en pobreza*	72.6	68.7	65.2	68.9	66.7	60.5	57.5	55.4
Porcentaje de población de 0-14 años en pobreza extrema	37.7	36.3	28.3	34.3	31.3	29.2	31.5	25.7
Porcentaje de analfabetismo 15 años y más	24.2	22.6	21.0	19.8	20.1	19.6	18.1	17.5
Porcentaje de analfabetismo urbano, 15 años y más	13.2	12.9	12.0	11.5	11.3	11.2	10.7	10.4
Porcentaje de analfabetismo rural, 15 años y más	35.2	35.5	33.0	31.0	31.8	31.8	29.1	28.3
Porcentaje de población con al menos 1 año de educación media aprobado	17.4	20.1	21.8	24.0	24.8	24.2	...	...

* Según la Encuesta de Hogares y Propósitos múltiples 2000, el 35.4% de la población tenía edades de 0 a 14 años. MINED, *El Salvador 2000. Logros y desafíos de la Educación, 2002*.
Fuente: Ministerio de Economía, Indicadores sociales, Internet.

GRÁFICO A.1 Tendencias del desarrollo humano en América Latina: 1980, 1990, 1999



* Junto al nombre de cada país se indica la posición a nivel mundial. Cuanto mayor la posición, menor es el Índice de Desarrollo Humano.
** El Índice de Desarrollo Humano (IDH) es un índice compuesto que se basa en tres indicadores: longevidad, medida en función de la esperanza de vida al nacer; nivel educacional, medido en función de una combinación de la tasa de alfabetización de adultos (ponderación, dos tercios) y la tasa bruta de matrícula combinada primaria, secundaria y terciaria (ponderación, un tercio); y el nivel de vida, medido por el PIB per cápita (PPA, dólares).
*** Como resultado de las revisiones técnicas de que fueron objeto los datos, los valores de IDH que figuran en el presente gráfico no pueden compararse estrictamente con los que se presentan en el cuadro 7 del Informe sobre Desarrollo Humano 2000.
Fuente: PNUD, *Informe sobre Desarrollo Humano,* 2001

Recuadro A.1 - Informe de Progreso Educativo en América Latina, 2001

Asignatura	Nota	Progreso	Comentarios
Rendimiento en las pruebas	D	↔	Los puntajes obtenidos en pruebas nacionales e internacionales son alarmantemente bajos.
Matrícula	B	↑	Los niveles promedio de educación siguen siendo inferiores a los patrones mundiales, a pesar de una alta cobertura en la primaria y un aumento importante de la cobertura pre-escolar.
Permanencia en la escuela	C	↔	En muchos países, entre un cuarto y la mitad de los alumnos nunca llegan a quinto grado. Son aún menos los que egresan de secundaria.
Equidad	F	↔	La educación de calidad rara vez llega a los niños pobres, rurales o indígenas.
Estándares	D	↔	No se han establecido e implementado estándares nacionales comprehensivos en ningún país.
Evaluación	C	↑	Existen sistemas de pruebas nacionales, pero son débiles y están subutilizados.
Autoridad y Responsabilidad por los resultados a nivel de la escuela	C	↑	La descentralización se está llevando a cabo, pero rara vez se extiende hasta los establecimientos escolares.
Carrera docente	D	↔	Los maestros están mal preparados, mal dirigidos y mal remunerados. No es frecuente que se reconozca, apoye o retribuya la docencia de calidad.
Inversión en educación básica y secundaria	C	↑	El gasto (como % del PNB) ha aumentado, pero la inversión pública por alumno es baja y está concentrada en la educación superior.

Escala de notas:

A	Excelente
B	Bueno
C	Regular
D	Malo
F	Muy malo

↑ Progreso
↔ Sin tendencia definida
↓ Retroceso

Fuente: Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad para América Latina y el Caribe (2001): Q*uedándonos Atrás. Informe del Progreso Educativo en América Latina.* PREAL: Washington D.C. p.5

Recuadro A.2 - Principales cambios en el sistema educativo de El Salvador, 1990-2001

Área	Cambios
Marco jurídico	Reformas legales: Ley General de Educación (1990 y 1996); Ley de Educación Superior (1995) y Ley de la Carrera Docente (1996).
Currículum	• Reforma de planes de estudio de educación preescolar, básica y media (1991-1997). • Distribución de nuevos libros de texto para preescolar y básica (1995-98 y 2000). • Implementación de nuevos planes de formación inicial de docentes (1997-1998). • Actualización del marco normativo de la evaluación en el aula (1996-1999). • Implementación de Centros de Recursos para el Aprendizaje - CRA - en educación media (1999-2001).
Docentes	• Reactivación de programas de capacitación docente (1991-2001). • Readecuación del escalafón docente e incremento general de salarios (1997). • Incentivos por buen desempeño escolar y labor en zonas rurales (2000-2001). • Diseño e implementación de un sistema de asesoría pedagógica (2000-2001).
Reorganización administrativa y descentralización	• Programa EDUCO: administración de escuelas por padres de familia en zonas rurales (1991-2001). • Conversión de 5 oficinas regionales en 14 oficinas departamentales del MINED (1996). • Reinstalación del sistema de supervisión (1990) y reconversión del mismo en sistema de asesoría pedagógica (2001). • Creación de Consejos Directivos Escolares (CDE) en escuelas públicas (1997). • Unificación de las escuelas y nombramiento de directores únicos (1998-2001). • Aplicación de transferencias financieras a escuelas públicas y fortalecimiento de sistemas de rendición de cuentas (1997-2001). • Automatización de sistemas administrativos (1996-2001).
Sistema de evaluación	• Aplicación muestral de pruebas de aprendizaje en educación básica (1994-2001). • Aplicación universal a egresados de educación media (1997-2001). • Aplicación de un sistema de evaluación de la calidad en educación superior (1998-2001). • Creación de la Unidad de Evaluación Educativa (1994) y modernización de censo de matrícula así como de otras áreas de evaluación (1999-2001).
Infraestructura Escolar	Preparación e implementación de proyectos de infraestructura financiados con donaciones del Gobierno de Japón y USAID (1995-1999), préstamos del Banco Mundial y el BID y donación de Unión Europea (1997-2001).
Participación y diálogo sobre educación	• Comisión de Educación, Ciencia y Desarrollo (1994-1995). 1995: Año de Consulta sobre Reforma Educativa. • Comisiones específicas sobre temas de reforma (1994-2001). • Comisión Nacional de Calidad en Educación (2000-2001). • Patrocinio de programas educativos y escuelas por parte del sector privado (1995-2001).

Fuente:Creación propia con base en entrevistas y documentos.

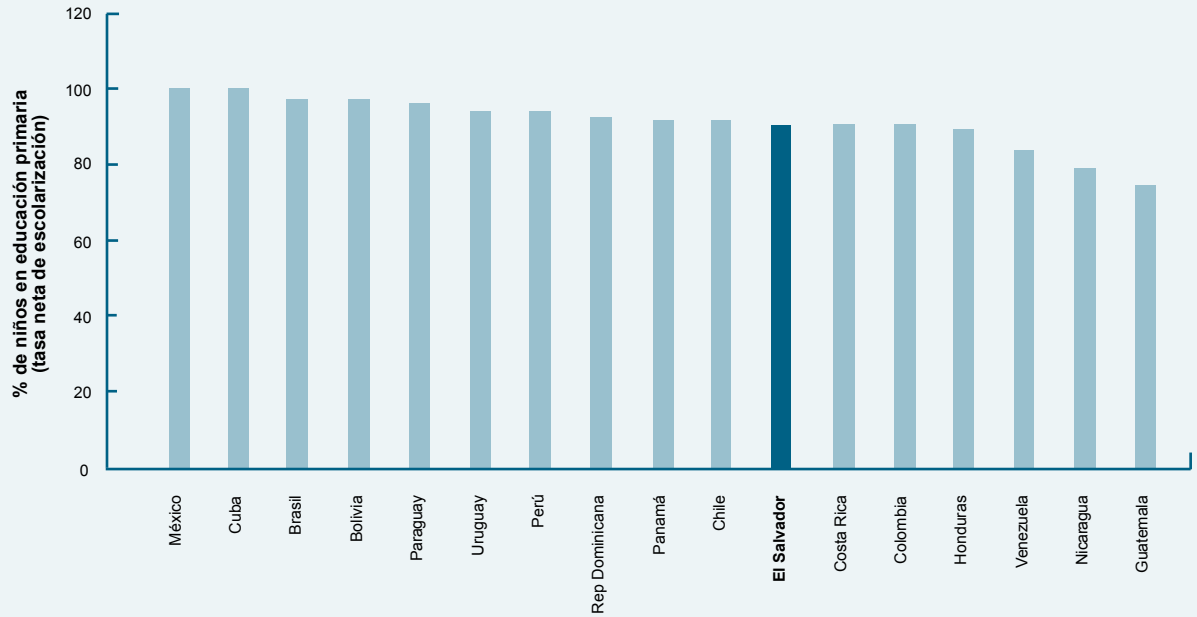
MATRÍCULA

Cuadro A.2 - Matrícula por departamento y nivel educativo, 2000

Departamento	Parvularia	Básica	Media	Total	%
San Salvador	64,642	310,278	58,239	433,159	27.8
La Libertad	22,815	127,684	14,699	165,198	10.6
Santa Ana	16,164	99,191	12,522	127,877	8.2
San Miguel	14,926	96,131	12,386	123,443	7.9
Sonsonate	11,907	86,605	10,063	108,575	7.0
Usulután	13,383	83,113	9,116	105,612	6.8
La Paz	8,878	67,200	6,661	82,739	5.3
Ahuachapán	6,625	58,867	4,893	70,385	4.5
La Unión	8,436	57,950	3,608	69,994	4.5
Chalatenango	9,099	52,146	4,564	65,809	4.2
Cuscatlán	7,782	50,272	4,482	62,536	4.0
San Vicente	7,260	39,724	3,661	50,645	3.2
Morazán	6,557	39,657	2,778	48,992	3.1
Cabañas	4,659	38,676	2,428	45,763	2.9
NACIONAL	**203,133**	**1,207,494**	**150,100**	**1,560,727**	**100.0**
%	**13.0**	**77.4**	**9.6**	**100.0**	

Fuente: MINED, Dirección Nacional de Monitoreo y Evaluación, Dirección de Estadísticas Educativas, Censo de matrícula 2000.

GRÁFICO A.2 - Porcentaje de niños con la edad correspondiente en educación básica en varios países de América Latina, 1997



Fuente: Banco Mundial, *World Development Indicators,* 2000.

Cuadro A.3 - Matrícula y alumnos retirados de educación básica por grado, 1998

Grados	Inicial (1)	Final (2)	Alumnos retirados = (1)-(2)	Porcentaje de retirados respecto de la matrícula inicial en cada grado	Porcentaje de retirados respecto del total de educación básica
1°	227,286	210,788	16,498	7.3	23.2
2°	169,841	160,657	9,184	5.4	12.9
3°	155,680	148,191	7,489	4.8	10.5
4°	141,792	134,083	7,709	5.4	10.8
5°	123,337	117,012	6,325	5.1	8.9
6°	107,575	102,232	5,343	5.0	7.5
7°	96,892	89,329	7,563	7.8	10.6
8°	84,866	78,596	6,270	7.4	8.8
9°	74,959	70,270	4,689	6.3	6.6
Total	**1,182,228**	**1,111,158**	**71,070**	**6.0**	**100.0**

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de matrícula inicial y final de *Educación de El Salvador en Cifras,* 1998.

Cuadro A.4 - Coeficiente de eficiencia en varios países de América Latina, 1995-1998

El coeficiente de eficiencia es un indicador sistemático de eficiencia interna de un sistema educativo. Refleja el impacto combinado de la repetición y la deserción. El valor ideal es 100 por ciento, lo cual corresponde a la situación en la cual todos los niños completan el ciclo escolar, sin repetir ni desertar. Cuanto menor es el coeficiente, mayor es el nivel de desperdicio.

País	Año	Años ideales para graduarse como % de los años reales
México	1998	93.8
Chile*	1995	91.7
Costa Rica	1997	83.6
Ecuador	1996	80.4
Perú	1998	80.3
Colombia	1997	71.3
Paraguay	1998	69.9
El Salvador*	**1995**	**65.9**
Honduras	1997	61.4
Bolivia	1998	54.9
Nicaragua*	1994	52.8
Guatemala	1998	51.1
Haití	1997	47.0

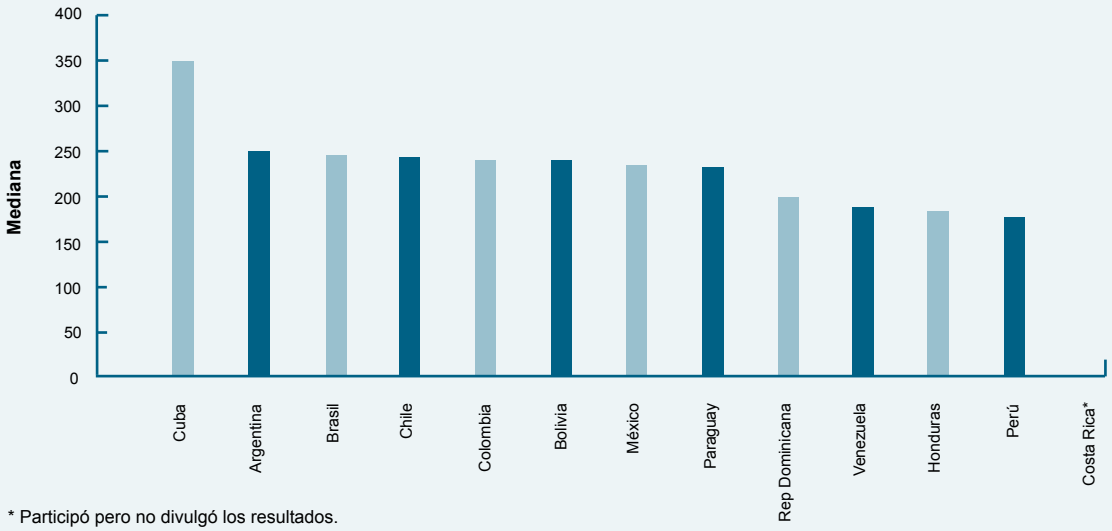
* Incluye sólo educación primaria
Fuente: Banco Mundial. *World Development Indicators,* 2001.

Cuadro A.5 - Resultados en pruebas de logro de aprendizaje en educación básica*, 1994-1998 (Escala de calificaciones: 0-10)

Materia	Grado	Cantidad promedio de objetivos logrados 1994	1995	1996	1998
Ciencia, salud y medio ambiente	3°	...	3.8	3.9	5.4
	4°	...	...	4.0	...
	6°	...	...	4.8	3.6
	9°	...	...	...	2.9
Estudios Sociales	3°	...	3.6	4.0	5.1
	4°	...	...	2.2	...
	6°	...	...	3.6	3.5
	9°	...	...	...	3.2
Lenguaje**	3°	1.9	2.0	1.9	4.2
	4°	1.7	...	2.3	...
	6°	...	...	2.2	2.7
	9°	...	...	...	2.4
Matemática	3°	3.8	3.8	4.0	4.0
	4°	2.5	...	3.4	...
	6°	...	...	2.9	1.6
	9°	...	...	...	1.1

* Se aplicó una prueba en 2001, pero los resultados aún no han sido divulgados. En todos los casos se exploran 10 objetivos; por lo tanto, los puntajes pueden variar en una escala de 0 a 10. Deben cuidarse las comparaciones en el tiempo, pues hubo modificaciones en el diseño de las pruebas de un año a otro.
** En el caso de Lenguaje, para los años 1994 a 1996, se exploran sólo 9 objetivos.
... = No fue evaluado
Fuente: MINED, Dirección Nacional de Evaluación e Investigación. Unidad de Pruebas de Aprendizaje.

GRÁFICO A.3 - Calificaciones de niños de tercer grado en pruebas internacionales de matemática, 1998



* Participó pero no divulgó los resultados.
Fuente: Resultados del Laboratorio Latinoamericano de la Calidad en Educación, 1998-2000. Publicados en PREAL, *Quedándonos Atrás,* Washington DC, 2001.

Cuadro A.6 - Resultados en la prueba de educación media (PAES) por asignatura y departamento, 1997-2000 (Escala de calificaciones: 0-10)

	1997	1998	1999	2000
Promedio nacional global	**6.2**	**6.4**	**5.0**	**5.2**
		ASIGNATURAS		
Ciencias Sociales	6.6	6.6	5.7	5.3
Lenguaje	6.0	6.6	4.5	5.2
Matemática	5.8	5.7	5.0	5.0
Ciencias, Salud y Medio Ambiente	6.1	6.6	5.0	5.0
		DEPARTAMENTOS		
La Libertad	6.5	6.7	5.2	5.4
San Salvador	6.4	6.6	5.2	5.4
Santa Ana	6.4	6.2	5.2	5.2
Sonsonate	6.1	6.3	5.0	5.1
Cuscatlán	6.0	6.2	5.0	5.1
Ahuachapán	6.1	6.2	5.0	5.0
La Paz	6.0	6.2	4.9	5.0
Cabañas	5.8	6.2	4.8	5.0
San Vicente	5.8	6.1	4.8	5.0
San Miguel	5.8	6.1	4.8	5.0
Chalatenango	5.7	6.1	4.8	4.9
Usulután	5.6	6.0	4.8	4.9
Morazán	5.6	6.1	4.8	4.9
La Unión	5.6	6.0	4.8	4.9
Número de estudiantes evaluados	**60,265***	**48,417**	**46,767**	**47,324**

*Debido a la reforma jurídica de 1996, egresaron dos promociones: 2° Año de Bachillerato General y 3° Año de Bachillerato diversificado.
Fuente: Dirección Nacional de Evaluación e Investigación, MINED. PAES 2000 y Análisis comparativo de resultados de la Prueba de Aprendizaje y Aptitudes para egresados de educación media (PAES) años 1997, 1998 y 1999. Diciembre 1999.

Recuadro A.3 - Sistema nacional de evaluación, 1994-2001

Nombre del exámen y entidad que lo administra	Año de aplicación	Grado y nivel (1)	Asignaturas (2)	Muestral o universal (3)	Publicación de resultados para (4)	Uso de resultados (5)	Comentarios
Pruebas de Logros de Aprendizaje MINED/INCRE	1994	3,4	L,M	MN	G	DC	
Pruebas de Logros de Aprendizaje MINED/INCRE	1995	3	L,M,CN,CS	MN	G	DC	
Pruebas de Logros de Aprendizaje MINED/INCRE	1996	3,4,6	L,M,CN,CS	MN	G	DC	
Pruebas de Logros de Aprendizaje MINED/ Universidad Francisco Gavidia	1998	3,6,9	L,M,CN,CS	MN	G	DC	Se entregaron resultados en forma privada a las escuelas participantes en la aplicación.
Pruebas de Logros de Aprendizaje MINED	2001	3,6,9	L,M,CN,CS	MN		DC	Datos en procesamiento; aún no publicados. A partir del año 2001 El MINED tiene el interés y la disponibilidad de participar en la Prueba Internacional de Logros de Aprendizaje aplicada por el Laboratorio de la Calidad de la Educación de la OREALC/UNESCO.
Pruebas de Aptitudes para Estudiantes de Educación Media (PAES) MINED/UCA	1997, 1998, 1999, 2000, 2001	2M, 3M	L,M,CN,CS	CN	G,U,P	DC,FP	Se entregaron reportes por alumno. Algunas universidades y centros de trabajo verifican el resultado en la prueba como criterio de admisión o contratación.

(1) Los grados de educación media se indican con la letra M.
(2) L=Lenguaje; M=Matemática; CN=Ciencias Naturales; CS= Ciencias Sociales.
(3) MN=Muestra Nacional; CN=Censal.
(4) G=Gobierno (instancias de alta dirección del sistema); U=Usuarios (docentes, directores, alumnos padres de familia; P=Público en general.
(5) FP=Formación de Profesores; AM=Administración Mejorada; DC= Desarrollo Curricular; AF=Apoyo Focalizado en Estudiantes y Escuelas.

Cuadro A.7 - Años de escolaridad promedio de la fuerza de trabajo (25-59 años) por quintil de ingreso, según género y zona, 2000

	Género		Área		
Quintil de ingreso*	**Masculino**	**Femenino**	**Urbano**	**Rural**	**Total País**
5	11.8	10.8	11.6	6.4	**11.2**
4	8.1	7.2	8.3	5.0	**7.6**
3	6.6	5.6	6.9	4.0	**6.0**
2	4.8	4.0	5.6	3.0	**4.4**
1	3.1	2.7	4.8	2.3	**2.9**
Total País	**7.0**	**6.1**	**8.3**	**3.3**	**6.5**

* El quintil 5 representa el 20% de personas con mayor ingreso, mientras que el quintil 1, el 20% de personas con menor ingreso.
Fuente: DIGESTYC, Encuesta de Hogares y Propósitos Múltiples 2000.

Cuadro A.8 - Años de escolaridad promedio de los jóvenes (15-24 años) por quintil de ingreso, según género y zona, 2000

	Género		Área		
Quintil de ingreso*	**Masculino**	**Femenino**	**Urbano**	**Rural**	**Total País**
5	10.9	10.9	11.1	8.6	**10.9**
4	8.8	9.3	9.4	7.7	**9.0**
3	7.6	8.1	8.5	6.7	**7.9**
2	6.5	6.5	7.5	5.6	**6.5**
1	5.0	5.0	6.8	4.5	**5.0**
Total País	**7.6**	**7.7**	**9.1**	**5.7**	**7.7**

* El quintil 5 representa el 20% de personas con mayor ingreso, mientras que el quintil 1, el 20% de personas con menor ingreso.
Fuente: DIGESTYC, Encuesta de Hogares y Propósitos Múltiples 2000.

Cuadro A.9 - Tasa bruta de escolarización según nivel educativo y zona, 1992 y 2000

Niveles educativos	Total país		Urbano		Rural	
	1992	2000	1992	2000	1992	2000
Preescolar	22	42	38	52	12	30
Básica						
1° a 6° grado	107	106	115	107	102	106
7° a 9° grado	53	70	80	87	32	53
Media*	34	49	58	68	13	27
Total	**70**	**83**	**86**	**92**	**58**	**74**

* En 1992, la educación media abarcaba 3 años y, por tanto, la cifra compara estudiantes de 1°, 2°, y 3° de bachillerato y la población total de 16 a 18 años. En 1999, la educación media es de dos años; por lo tanto, compara estudiantes de 1° y 2° de bachillerato y la población de 16 y 17 años.
Fuente: Elaborado con base en las Encuestas de Hogares y Propósitos Múltiples, 1992 y 2000. MINED, *El Salvador 2000. Logros y desafíos de la educación.* Ministerio de Educación, 2002, p.7.

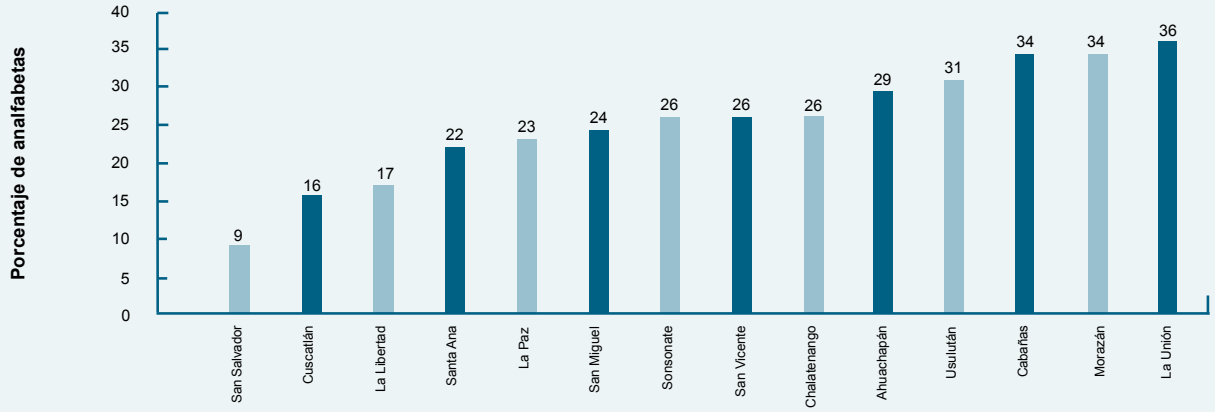
Cuadro A.10 - Tasa neta de escolarización según nivel educativo y zona, 1992 y 2000

Niveles educativos	Total país		Urbano		Rural	
	1992	2000	1992	2000	1992	2000
Preescolar	22	37	38	46	12	27
Básica						
1° a 6° grado	81	85	88	89	76	82
7° a 9° grado	33	46	50	60	19	32
Media*	21	23	35	32	7	13
Total	**66**	**76**	**79**	**83**	**56**	**69**

* En 1992, la educación media abarcaba 3 años y, por tanto, la cifra compara estudiantes de 1°, 2°, y 3° de bachillerato y la población total de 16 a 18 años. En 1999, la educación media es de dos años; por lo tanto, compara estudiantes de 1° y 2° de bachillerato y la población de 16 y 17 años.
Fuente: Elaborado con base en las Encuestas de Hogares y Propósitos Múltiples, 1992 y 2000. MINED, *El Salvador 2000. Logros y desafíos de la educación.* Ministerio de Educación, 2002, p.8.

Diferencias según departamento

GRÁFICO A.4 - Tasa de analfabetismo (población de 15 años y más) por departamento, 1999



Fuente: DIGESTYC, Encuesta de Hogares y Propósitos Múltiples, 1999.

Cuadro A.11 - Años de escolaridad promedio de la población adulta (25-59 años) y jóven (15-24 años) por departamento, según género y zona, 2000

Departamentos	Población de 25 a 59 años					Población de 15 a 24 años				
	Género		Área		Total	Género		Área		Total
	M	F	Urbano	Rural		M	F	Urbano	Rural	
San Salvador	9.2	8.1	8.8	4.1	8.6	9.2	9.0	9.3	5.7	9.1
La Libertad	8.2	7.0	10.2	4.2	7.5	8.2	8.2	9.9	6.5	8.2
Nacional	7.0	6.1	8.3	3.3	6.5	7.6	7.7	9.1	5.7	7.7
Cuscatlán	6.7	5.8	7.9	4.9	6.2	8.1	7.9	9.1	7.3	8.0
San Miguel	5.9	5.8	8.2	3.1	5.8	7.5	8.0	9.5	6.2	7.7
La Paz	5.9	4.7	7.2	3.8	5.3	7.2	7.0	8.6	6.1	7.1
San Vicente	5.4	5.1	7.8	2.7	5.3	6.6	7.2	8.8	5.3	6.9
Santa Ana	5.8	4.7	7.0	3.2	5.2	6.9	6.8	8.3	5.5	6.9
Usulután	5.4	4.8	7.2	3.2	5.1	6.9	7.6	8.9	5.9	7.2
Sonsonate	5.7	4.3	7.1	2.8	4.9	6.5	6.3	8.3	5.1	6.4
Chalatenango	4.8	4.6	6.9	3.0	4.7	6.6	7.3	8.4	6.1	7.0
Morazán	4.2	3.8	6.9	2.4	4.0	6.3	7.1	8.8	5.8	6.7
Ahuachapán	4.4	3.4	5.9	2.9	3.8	5.9	5.6	7.4	5.1	5.8
Cabañas	3.7	3.5	6.0	2.1	3.6	5.0	5.9	7.8	4.2	5.5
La Unión	3.4	3.4	5.8	2.3	3.4	5.4	6.2	8.4	4.8	5.9

Fuente: DIGESTYC, Encuesta de Hogares y Propósitos Múltiples 2000

Cuadro A.12 - Porcentaje de la población adulta (25-59 años) con 12 o más años de escolaridad por departamento, según género y zona, 2000

Departamentos	Género		Área		
	Masculino	Femenino	Urbano	Rural	Total
San Salvador	40.9	33.7	38.4	6.4	36.8
La Libertad	34.0	28.7	50.2	6.8	31.1
Total país	26.7	22.9	35.9	4.7	24.6
San Miguel	21.6	23.6	38.0	4.9	22.7
Cuscatlán	19.5	16.1	30.5	7.7	17.7
San Vicente	17.2	18.2	33.7	1.3	17.7
Usulután	17.8	17.3	30.3	6.5	17.5
Chalatenango	16.6	15.7	30.4	5.6	16.2
La Paz	18.2	14.1	29.7	5.5	15.9
Santa Ana	17.3	13.0	25.2	3.2	15.0
Sonsonate	15.8	11.6	25.3	2.4	13.5
Morazán	13.5	13.2	29.7	4.4	13.3
Cabañas	8.9	9.8	22.0	1.5	9.4
Ahuachapán	10.3	7.7	19.7	4.3	8.9
La Unión	8.9	8.6	20.5	3.2	8.7

Fuente: DIGESTYC, Encuesta de Hogares y Propósitos Múltiples 2000

GÉNERO

Cuadro A.13 - Tasa bruta de escolarización según nivel educativo y género, 1993 y 1998

Niveles educativos	1993		1998	
	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino
Preescolar	**26.3**	**28.2**	**39.1**	**40.9**
Básica	**86.2**	**86.1**	**97.6**	**94.8**
1° a 6° grado	103.9	103.1	112.6	109.3
7° a 9° grado	52.5	53.8	65.8	64.2
Media*	**28.0**	**31.0**	**33.0**	**36.0**
1 año	34.0	36.0	46.4	47.5
2 año	26.2	30.2	34.6	38.6
3 año*	23.4	26.3	18.6	22.3
Superior	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.

* incluye estudiantes de 4 año
n.d. dato no disponible
Fuente: MINED, Dirección Nacional de Monitoreo y Evaluación, Dirección de Estadísticas Educativas, Censo matricular correspondiente a cada año, DIGESTYC, Proyección de la población de El Salvador 1995-2025, datos de población proporcionados del año 1993 y Encuesta de Hogares y Propósitos Múltiples correspondiente a cada año.

Cuadro A.14 - Tasa de analfabetismo por grupos de edad, zona y género, 1999

	Grupos de edad (en años)			Total
	15-24	25-60	Más de 60	
Total país	**8.4**	**19.9**	**46.7**	**19.6**
Hombres	8.8	15.7	41.7	16.5
Mujeres	8.1	23.3	51.5	22.3
Urbano	**3.9**	**10.7**	**34.3**	**11.9**
Hombres	3.9	7.3	28.4	8.6
Mujeres	4.0	13.3	38.7	14.2
Rural	**14.7**	**35.8**	**66.8**	**32.7**
Hombres	15.2	29.7	59.1	28.2
Mujeres	14.1	41.1	76.6	36.2

Fuente: DIGESTYC, Encuesta de Hogares y Propósitos Múltiples, 1999.

Cuadro A.15 - Resultados en la Prueba de Educación Media (PAES) según sector y género, 1997-2000*

Género	1997		1998		1999		2000	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Masculino	6.0	6.2	6.3	6.7	5.0	5.2	5.1	5.5
Femenino	5.9	6.0	6.2	6.5	4.9	5.2	5.0	5.3
Total	**5.9**	**6.1**	**6.2**	**6.6**	**4.9**	**5.2**	**5.0**	**5.3**

* Promedios nacionales; en escala de 0 a 10.
Fuente: MINED, Dirección Nacional de Evaluación e Investigación, PAES 2000 y Análisis comparativo de resultados de la prueba de aptitudes y aprendizaje de estudiantes egresados de educación media (PAES) años 1997, 1998 y 1999, diciembre 1999.

Cuadro A.16 - Graduados en carreras relacionadas con educación, 2000

Especialidad	Masculino	Femenino	Total de graduados*	%
Maestría en educación universitaria (2 años)	20	29	49	1.3
Licenciatura (5 años más tesis de grado)	155	424	579	15.9
Ciencias de la educación	133	386	519	14.2
Educación especial	0	9	9	0.2
Inglés	21	22	43	1.2
Parvularia	1	7	8	0.2
Profesorado (3 años)	643	2248	2891	79.2
Administración de la educación**	1	0	1	0.0
Química y biología**	10	9	19	0.5
Ciencias comerciales	52	87	139	3.8
Ciencias sociales	240	428	668	18.3
Computación**	8	15	23	0.6
Educación básica (ciclos 1 y 2)	39	235	274	7.5
Educación especial	15	68	83	2.3
Inglés	69	102	171	4.7
Letras y estética**	64	152	216	5.9
Física y matemática**	27	22	49	1.3
Parvularia	16	932	948	26.0
Ciencias naturales**	4	5	9	0.2
Teología	3	31	34	0.9
Educación media	95	162	257	7.0
Curso de formación profesional***	64	67	131	3.6
Total	**882**	**2768**	**3650**	**100.0**
%	**24.2**	**75.8**	**100.0**	

* El total de graduados, incluyendo todas las carreras, fue de 11,415. Los 3,650 graduados en el área de educación representan el 32% de este total.
** Graduados bajo el esquema de programas antiguos.
*** Curso de un año para profesionales graduados de especialidades distintas a educación.
Fuente: Dirección Nacional de Educación Superior, Ministerio de Educación de El Salvador, MINED.

DOCENTES

Cuadro A.17 - Docentes en servicio según lugar de trabajo y nivel educativo, 2000

Departamento	Parvularia	Básica	Parvularia y Básica	Básica y Media	Media	Sin función	Otro*	Total	%
San Salvador	2,027	9,057	506	758	2,028	1,021	197	15,594	31.2
La Libertad	636	3,158	248	187	535	277	55	5,096	10.2
San Miguel	409	2,976	211	138	548	257	49	4,588	9.2
Santa Ana	378	2,641	268	117	489	267	33	4,193	8.4
Usulután	288	2,194	153	47	370	191	34	3,277	6.6
Sonsonate	226	1,822	161	54	376	126	26	2,791	5.6
La Paz	163	1,604	128	52	219	122	13	2,301	4.6
Chalatenango	182	1,374	168	24	198	71	28	2,045	4.1
La Unión	139	1,430	182	26	163	68	20	2,028	4.1
Ahuachapán	120	1,369	99	84	190	97	14	1,973	3.9
San Vicente	165	1,191	63	29	168	68	18	1,702	3.4
Cuscatlán	153	1,159	74	35	156	44	14	1,635	3.3
Morazán	148	1,054	125	14	127	57	21	1,546	3.1
Cabañas	82	892	55	7	80	63	14	1,193	2.4
Total	**5,116**	**31,921**	**2,441**	**1,572**	**5,647**	**2,729**	**536**	**49,962**	**100**
%	**10.2**	**63.9**	**4.9**	**3.1**	**11.3**	**5.5**	**1.1**	**100**	

* Incluye 324 docentes que laboran sólo en educación de adultos.
Fuente: MINED, Censo de Matrícula 2000 (Cifra preliminar - Internet).

Cuadro A.18 - Salario mensual de los docentes del sector público, 1999

Categorías por años de servicio activo	Docente I: Título de licenciado, master o doctor*				Docente II: Título de profesor*			
	Colones *	Dólares**	Real***	US$ PPA ****	Colones*	Dólares**	Real***	US$ PPA ****
Categoría 1: más de 25 años	5,180	592	386	823	4,700	537	350	747
Categoría 2: más de 20 años y hasta 25 años	4,885	558	364	776	4,430	506	330	704
Categoría 3: más de 15 años y hasta 20 años	4,605	526	343	732	4,180	478	311	664
Categoría 4: más de 10 años y hasta 15 años	4,260	487	317	677	3,870	442	288	615
Categoría 5: más de 5 años y hasta 10 años	3,940	450	293	626	3,580	409	267	569
Categoría 6: hasta 5 años	3,580	409	267	569	3,255	372	242	517

* Ley de Salarios 1999. Ramo de Educación.
** Tipo de cambio: 8.75 colones por 1US$.
*** BCR, IPC diciembre 1999: 153.45, año base 1992.
**** El cálculo de US Dólares PPA toma como base colones reales, año base 1992. Factor de conversión 4.1 colones por 1 US$ PPA.
Fuente: Ley General de Presupuesto, 1999.

FINANZAS

Cuadro A.19 - Presupuesto público del ramo de educación, 2000 (colones)

Unidad Presupuestaria	Asignación	%
Dirección y Administración Institucional	185,076,940	5.5%
Educación Preescolar	239,577,435	7.1%
Educación Básica	2,042,531,440	60.3%
Educación Media	356,156,505	10.5%
Educación No Formal	27,152,300	0.8%
Servicios Culturales Nacionales	86,733,495	2.6%
Apoyo a Instituciones Adscritas	232,718,150	6.9%
Universidad de El Salvador	191,652,170	5.7%*
Educación superior no universitaria	21,280,075	0.6%*
Otras	19,785,905	0.6%
Infraestructura Educativa	171,761,830	5.1%
Infraestructura Cultural	16,850,000	0.5%
Modernización de la Educación	27,587,490	0.8%
Total	**3,386,145,585**	**100.0%**

8.75 colones = 1.00 US Dólar
* Las instituciones de educación superior manejan un presupuesto independiente del Ministerio de Educación.
Fuente: Ley general de Presupuesto 2000.

Cuadro A.20 - Gasto público en educación según uso, 2000 (colones)*

Unidad Presupuestaria	Remuneraciones	Adquisiciones de Bienes y Servicios	Inversiones en Activos Fijos	Transferencias Corrientes	Transferencias de Capital	Gastos Financieros y Otros	Total
Dirección y Administración Institucional	142,834,030	39,491,910	762,950	n.a.	n.a.	1,988,050	185,076,940
Educación Preescolar	154,823,080	79,914,255	n.a.	4,800,000	n.a.	40,100	239,577,435
Educación Básica	1,711,221,460	259,839,580		71,200,000		270,400	2,042,531,440
Educación Media	209,065,680	40,507,425	77,915,225	4,000,000	24,616,055	52,120	356,156,505
Infraestructura Educativa	n.a.	8,859,915	156,402,010	n.a.	6,499,905	n.a.	171,761,830
Modernización de la Educación	n.a.	24,437,490	3,150,000	n.a.	n.a.	n.a.	27,587,490
Total	**2,217,944,250**	**453,050,575**	**238,230,185**	**80,000,000**	**31,115,960**	**2,350,670**	**3,022,691,640**
%	**73.4%**	**15.0%**	**7.9%**	**2.6%**	**1.0%**	**0.1%**	**100.0%**

* 8.75 colones = 1.00 US Dólar.
** n.a. = no aplica.
Fuente: Ley General de Presupuesto, 2000.

Cuadro A.21 - Gasto público anual por estudiante, 1998 y 2000

Nivel educativo	Año	Nominal		Real**	
		Colones	Dólares*	Dólares	US$PPA ***
Preescolar	1998	1,367	156	101	215
	2000	1,525	174	109	232
Básica	1998	1,396	160	103	220
	2000	1,928	220	138	294
Media	1998	1,968	225	145	310
	2000	3,741	428	267	570

* Tipo de cambio: 8.75 colones por 1US$
** BCR, IPC diciembre 1998: 155.03, año base 1992.
*** El cálculo de US Dólares PPA toma como base colones reales, año base 1992. Factor de conversión 4.1 colones por 1 US$ PPA.
Banco Mundial, *World Development Indicators,* 2001.
Fuente: Cálculo propio basado en información del MINED, Dirección Nacional de Evaluación e Investigación, Unidad de Indicadores Educativos.

Recuadro A.4 - Principales inversiones con financiamiento externo en educación parvularia, básica y media, 1991-2004

Nombre del proyecto	Servicios que brinda	Período estimado	Monto (US Millones de Dólares)
Solidificación del Alcance en la Educación Básica (SABE). Donación USAID	Mejoramiento de la calidad de la Educación Parvularia y Básica. Inició el proceso de Reforma Educativa, propiciando la reforma curricular.	1991-98	30.0
Rehabilitación de los sectores sociales Préstamo BIRF	Cobertura en educación parvularia y básica (Financiamiento inicial del programa EDUCO). Incluyó a otros sectores sociales.	1991-95	7.0*
Modernización de la Educación Básica Préstamo BIRF/BID	Ampliación de cobertura, mejoramiento de la calidad y modernización institucional con enfoque en parvularia y básica.	1996-99	80.2
Construcción y rehabilitación de la infraestructura escolar Préstamos BID	Construcción y rehabilitación de 595 escuelas, 3 centros tecnológicos y 211 escuelas para la instalación de Centros de Recursos para el Aprendizaje, de la Educación Parvularia, Básica y Media.	1999-02	70.5
Reforma de Educación Media Préstamo BIRF	Ampliación de cobertura (becas, construcción escolar, educación a distancia), mejoramiento de la calidad de educación y modernización institucional en la educación media general. Incluye la creación de más de 150 Centros de Recursos para el Aprendizaje, CRA.	1999-02	58.0
Apoyo al proceso de la Reforma de la Educación Media en el Área Técnica (APREMAT) Donación Unión Europea	Mejora de la calidad de la educación media técnica, focalizado en 22 institutos nacionales estratégicos en el territorio nacional.	1999-02	27.5
Tecnologías para el Aprendizaje Préstamo BID	Fortalecimiento de Radio Interactiva para Primer Ciclo Básico, Teleaprendizaje para Tercer Ciclo Básico y Centros de Recursos para el Aprendizaje (CRA) para Parvularia y Básica.	2000-04	60.0
Programa de Reforma Educativa, Fase I Préstamo BIRF	Profundización del progreso de Reforma Educativa iniciando con el proyecto de Modernización de la Educación Básica.	2000-04	118.6

* Monto estimado para el sector educativo.
Fuente: MINED, Memoria de Labores 1998-1999. San Salvador.

CUADRO RESUMEN: INDICADORES EDUCATIVOS DE EL SALVADOR, 1999-2000

PIB per capita (US$PPA), 1999 [1]	4,344
Población (millones), 1999 [2]	6.1
Tasa de analfabetismo 15 años y más, 1999 [2] (%)	19.6
Años promedio de educación de la fuerza de trabajo (25-59 años), 2000[3]	6.5
Fuerza de trabajo (población de 25 a 59 años) con 12 o más años de escolaridad, 2000[3] (%)	24.6
Expectativa de vida escolar - años, 1995[4]	9.8
Tasa neta de escolarización	
Preescolar (4-6 años), 2000 [5] (%)	37.3
Básica (7-15 años), 2000 [5] (%)	83.4
Básica nivel 1 (7-12 años), 2000 [5] (%)	85.4
Básica nivel 2 (13-15 años), 2000 [5] (%)	46.4
Media (16-18 años), 2000 [5] (%)	23.0
Tasa bruta de escolarización preescolar, 2000 [5] (%)	42.0
Tasa bruta de escolarización superior, 2000 [5] (%)	16.9
Alumnos que entran a la escuela y logran alcanzar quinto grado (cohorte 1996), (finalización de primaria) [5] (%)	77.0
Alumnos que entran a la escuela y completan la secundaria	n.d.
Fuerza de trabajo (población de 25-59 años) con estudios superiores - universitario o técnico, 2000 [6] (%)	12%
Tasa de repetición en básica, 1997 [7] (%)	4.1
Tasa de repetición en media, 1997 [7] (%)	0.5
Tasa de deserción en básica, 1997 [7] (%)	4.3
Tasa de deserción en media, 1997 [7] (%)	12.7
Años promedio para alcanzar quinto grado	n.d.
Porcentaje de cohorte que completa quinto grado sin repetir	n.d.
Días de escolaridad por año [8]	200
Horas de escolaridad por año (educación básica), 2000 [9]	1,000
Horas de escolaridad por año (educación media), 2000 [10]	1,200 - 1,400
Presupuesto público en educación - % del PIB, 2000 [11]	3.0
Presupuesto público en educación - % del presupuesto del Estado, 2000	19.3
Presupuesto público por nivel educativo (% del presupuesto público total del ramo de educación), 2000 [12]	
Educación básica	60.3
Educación media	10.5
Educación superior	6.3
Gasto público en educación según uso, 2000 [13]	
Remuneraciones [14] (%)	73.4
Adquisición de bienes y servicios [15] (%)	15.0
Inversión en activos fijos [16] (%)	7.9
Otros [17] (%)	3.7
Presupuesto público por estudiante de educación pública básica (US$PPA), 2000 [18]	294
Presupuesto público por estudiante de educación pública media (US$PPA), 2000	570
Gasto de las familias por estudiante de educación pública básica (US$PPA), 1999 [19]	147
Gasto de las familias por estudiante de educación pública media (US$PPA), 1999	476
Años de escolaridad promedio de maestros	n.d.
Porcentaje de maestros con estudios en la materia que enseñan	n.d.
Salario mensual de maestros del sector público nivel 1 (licenciado o más) (US$PPA), 1999 [20]	
Con 5 ó menos años	569
Con 10-15 años	677
Con más de 25 años	823
Promedio de horas trabajadas por semana	n.d.
Tamaño promedio de clase de educación básica pública (alumnos/sección), 2000 [21]	31
Tamaño promedio de clase de educación media pública (alumnos/sección), 2000	44

Tamaño promedio de clase de educación básica privada (alumnos/sección), 2000	24
Tamaño promedio de clase de educación media privada (alumnos/sección), 2000	32
Promedio de objetivos alcanzados en las Pruebas de logros de aprendizaje - Noveno grado, 1998 [22]	
Ciencias, Salud y Medio Ambiente	2.9
Estudios Sociales	3.2
Lenguaje	2.4
Matemática	1.1
Nota promedio de PAES, 2000 [23]	
Ciencias, Salud y Medio Ambiente	5.0
Estudios Sociales	5.3
Lenguaje	5.2
Matemática	5.0
Años de educación promedio población según nivel de ingreso (25-59 años), 2000 [24]	
Quintil 5	11.2
Quintil 4	7.6
Quintil 3	6.0
Quintil 2	4.4
Quintil 1	2.9
Años de educación promedio población urbana (25-59 años), 2000	8.3
Años de educación promedio población rural (25-59 años), 2000	3.3
Años de educación promedio hombres (25-59 años), 2000	7.0
Años de educación promedio mujeres (25-59 años), 2000	6.1
Relación de personal docente/no docente, 2000 [25]	6.2

1. PNUD, 2001. Informe sobre Desarrollo Humano, Indicadores del Desarrollo Humano, Tabla 1.
2. Encuesta de Hogares y Propósitos Múltiples 1999.
3. Encuesta de Hogares y Propósitos Múltiples 2000.
4. UNESCO, Database en http://unescostat.unesco.org/
5. MINED, 2002. El Salvador, 2000. Logros y Desafíos de la Educación. Ministerio de Educación, San Salvador.
6. Encuesta de Hogares y Propósitos Múltiples 2000.
7. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC). 1998. Anuario Centroamericano de Estadísticas de Educación.
8. Según el artículo 107 de la Ley General de Educación de 1996 el año escolar comprende un mínimo de 200 días lectivos (sectores públicos y privado).
9. El número de horas diarias en la escuela para el nivel básico es 5 (5 horas diariasx200 días al año). Es el tiempo esperado y no necesariamente el efectivo.
10. El número de horas diarias en educación media varía entre 6 y 7 horas, según la modalidad del bachillerato: general o técnico (6 horas x 200 días y 7 horas x 200 días). Es el tiempo esperado y no necesariamente el efectivo.
11. Banco Central de Reserva de El Salvador.
12. Calculado a partir de datos de la Ley General de Presupuesto 2000.
13. Sólo incluye el presupuesto asignado a las unidades presupuestarias siguientes: Dirección y Administración, Educación Preescolar, Educación Básica, Educación Media, Infraestructura Educativa y Modernización de la Educación, las cuales conforman el 89.3% del presupuesto asignado al Ramo de Educación. Esta estructura del presupuesto según uso corresponde estrictamente a la clasificación presentada en la Ley de Presupuesto.
14. El porcentaje de “remuneraciones”, 73.4%, no incluye las de los maestros del programa EDUCO pues no son empleados públicos, sin embargo ellos reciben salarios y prestaciones laborales pagados con fondos del Estado. Si se incluye a los maestros de EDUCO, las “remuneraciones” representarían el 83.7% de la asignación de las unidades presupuestarias consideradas (ver nota 13). Para calcular el monto de remuneraciones de EDUCO se considera que 95% de la asignación del programa corresponde a costos por servicios personales y 5% para gastos de operación (estos porcentajes fueron calculados a partir del costo anual de una sección EDUCO de 6,489US$ en 1999).
15. Según la Ley de Presupuesto en el rubro “bienes y servicios” se incluye toda la asignación del programa EDUCO para cubrir servicios personales y gastos de operación del mismo. Si se excluyen los servicios personales de EDUCO, la compra de bienes y servicios pasa de 15% a 4.7% del presupuesto (ver nota 14).
16. Incluye la inversión en bienes muebles, intangibles e infraestructura.
17. Incluye gastos financieros, transferencias corrientes y transferencias de capital. En el caso de las transferencias corrientes se refiere al Bono de Calidad, el cual se orienta para la compra, en el nivel escolar, de material didáctico y otros bienes necesarios para mejorar la calidad de la educación. Si se considera el bono de calidad como compra de bienes y servicios y se excluyen los servicios personales de EDUCO (nota 15), la compra de bienes y servicios pasa de 4.7% a 7.3% y el rubro “otros” pasa de 3.7% a 1.1% incluyendo únicamente los gastos financieros y transferencias de capital.
18. Para todos los indicadores expresados en dólares paridad de poder adquisitivo (US$PPA) se utilizó el factor de conversión correspondiente a El Salvador para 1999 (4.1 colones por dólar PPA). Este factor es calculado por el Banco Mundial y se tomó de World Development Indicators 2001. Antes de realizar la transformación a dólares PPA se utilizó el Índice de Precios al Consumidos - IPC - (año base 1992) para expresar el indicador en términos reales.
19. Calculado con base en la Encuesta e Hogares y Propósitos Múltiples, 1999.
20. Ley de Salarios, 1999.
21. Calculados a partir de datos preliminares del Censo de Matrícula 2000 del MINED.
22. En cada asignatura se evaluaron 10 objetivos básicos.
23. Escala de notas de 0 a 10.
24. Encuesta de Hogares y Propósitos Múlitples 200 (aplica a esta fila y a las subsiguientes que indican escolaridad promedio).
25. Calculado a partir de clasificación de personal a tiempo completo contenida en la Ley de Presupuesto del MINED 2000.

BIBLIOGRAFÍA

Brunner, José Joaquín (2001). *Chile: Informe e Índice sobre capacidad tecnológica.* Universidad Adolfo Ibáñez, Instituto de Economía Política: Santiago de Chile.

Castro, Abigaíl; Meza, Darlyn y Guzmán, José Luis (1999). *En el Camino de la Transformación Educativa: 1989-1999.* Ministerio de Educación de El Salvador: San Salvador.

Comisión Centroamericana para la Reforma Educativa (2000). *Mañana es Muy Tarde*. PREAL: Washington, D.C.

Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad para América Latina y el Caribe (1998). *El Futuro Está en Juego*. PREAL: Washington, D.C.

Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad para América Latina y el Caribe (2001). *Quedándonos Atrás. Informe sobre el Progreso Educativo en América Latina*. PREAL: Washington, D.C.

Fernández, A. y Carrasco, A. (2000). *La educación y su reforma. El Salvador, 1989-1998.* USAID/FEPADE/Ministerio de Educación: San Salvador (Tomos I y II).

Fundación Empresarial para el Desarrollo Educativo, FEPADE (1997). *¿Tú aprendes?¿Yo enseño? Discurso y realidad en las escuelas salvadoreñas.* Programa de Formación de Investigadores Educativos. FEPADE, Ministerio de Educación, USAID, HIID: San Salvador.

Fundación Salvadoreña para el Desarrollo Económico y Social, FUSADES (2002). *Invirtamos en educación para desafiar el crecimiento económico y la pobreza. Informe de desarrollo económico y social 2002.* Departamento de Estudios Económicos y Sociales, FUSADES: San Salvador.

Lindo, H. (2001). *Comunidad, Participación y Escuelas en El Salvador.* Ministerio de Educación, MINED: San Salvador.

Ministerio de Educación (1995). *Plan Decenal. Reforma Educativa en Marcha.* MINED: San Salvador.

Ministerio de Educación (1997). *Fundamentos del Currículum Nacional.* MINED: San Salvador.

Ministerio de Educación (2000). *Desafíos de la Educación en el Nuevo Milenio. Reforma Educativa en Marcha 2000-2005.* MINED: San Salvador.

Ministerio de Educación (2000). Instructivo para el funcionamiento de las carreras de profesorado. MINED: San Salvador.

Ministerio de Educación (2000). *Memoria de Labores 1999-2000. Educación para el Desarrollo.* MINED: San Salvador.

Ministerio de Educación (2001). *Memoria de Labores 2000-2001. La Transformación Educativa en la Reconstrucción*. MINED: San Salvador.

Ministerio de Educación (2002). *El Salvador 2000. Logros y desafíos de la educación.* MINED: San Salvador.

Navarro, Juan Carlos; Taylor, Katherine; Bernasconi, Andrés; Tyler, Lewis (2000). *Perspectivas sobre la Reforma Educativa. América Central en el Contexto de Políticas de Educación en las Américas.* Publicación conjunta de USAID, HIID y BID.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD (2001). *Informe sobre Desarrollo Humano de El Salvador.* PNUD: San Salvador.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD (2001). *Informe sobre Desarrollo Humano. Poner el Adelanto Tecnológico al Servicio del Desarrollo.* Ediciones Mundi-Prensa: México.

Ravela, Pedro (Editor); Wolfe, Richard; Valverde, Gilbert y Esquivel, Juan (2001). *Los próximos pasos: ¿Cómo avanzar en la evaluación de aprendizajes en América Latina?* Serie Documentos. PREAL: Washington, D.C.

Wolff, Laurence; González, Pablo y Navarro, Juan Carlos (2002). *Educación Privada y Política Pública en América Latina*. PREAL/BID: Santiago de Chile.

EL PREAL es un proyecto conjunto del Diálogo Interamericano, con sede en Washington D.C., y la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE), con sede en Santiago de Chile. Fue creado en 1995 con el objetivo de establecer una red amplia y activa de actores a cargo de la promoción de la reforma educativa en los países de la región. Actualmente representa, en el concierto internacional, una importante voz independiente que persigue involucrar a líderes de la sociedad civil en tareas relacionadas con el diseño de políticas y el manejo de reformas educativas. La mayoría de las actividades de PREAL son desarrolladas por una red regional de centros de investigación y políticas públicas que trabajan en la promoción de la reforma educativa.

El PREAL contribuye al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación por medio de la promoción de debates informados sobre temas de política educacional y reforma educativa, la búsqueda de acuerdos nacionales y apoyos de organizaciones de los sectores público y privado para perfeccionar la política educacional y los procesos de reforma y la identificación y difusión de innovaciones y mejores prácticas.

Las actividades de PREAL son posibles gracias al generoso apoyo que brindan la United States Agency for International Development (USAID), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Fundación Avina, el Fondo GE, la Fundación Tinker, la Global Development Network y otros donantes.

El Centro ALFA, S.A. de C.V., con sede en San Salvador, El Salvador, es una institución privada que fue fundada por un grupo de expertos en educación y líderes empresariales. Tiene el propósito de apoyar al mejoramiento de la calidad educativa a nivel nacional e internacional, mediante la provisión de servicios de capacitación, asistencia técnica, investigación, difusión de ideas innovadoras y diálogo. Desarrolla sus servicios bajo contratos con organismos internacionales, empresas y fundaciones privadas, entidades gubernamentales y centros escolares. Entre sus actividades, el Centro ALFA es socio local del PREAL.

El Diálogo Interamericano es un destacado centro norteamericano de análisis de políticas y de intercambio de ideas e información sobre asuntos hemisféricos. Está integrado por más de cien distinguidos ciudadanos del continente americano, entre ellos dirigentes políticos, empresariales, académicos, de los medios de comunicación y líderes de la sociedad civil y el mundo no-gubernamental. Siete miembros del Diálogo han sido presidentes de sus países y más de doce han ocupado cargos ministeriales.

El Diálogo procura mejorar cualitativamente el debate y el proceso de toma de decisiones referentes a los problemas hemisféricos, brindar oportunidades de cooperación económica y política regional y presentar propuestas de acción innovadoras y prácticas a los gobiernos, organismos internacionales y organizaciones no-gubernamentales.

Desde 1982, y en el marco de sucesivos gobiernos republicanos y demócratas así como de los correspondientes cambios de autoridades de gobierno en los países de América Latina, la región del Caribe y Canadá, el Diálogo ha contribuido de manera importante al diseño de objetivos y opciones en el campo de las relaciones interamericanas.

La Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE), con sede en Santiago de Chile, es una institución de derecho privado, sin fines de lucro constituida en 1968, con el propósito de crear una instancia académica independiente destinada a apoyar y facilitar la investigación interdisciplinaria y pluralista en torno a aspectos relevantes del desarrollo nacional e internacional.

CINDE se caracteriza por un estilo de trabajo descentralizado, apoyado en una amplia red de colaboradores externos, que se materializa por medio de proyectos de investigación, seminarios, talleres y grupos de estudio o de trabajo, con libertad de publicación en los diversos medios existentes. De esta manera, CINDE constituye un lugar de encuentro, de intercambio de información y de debate entre profesionales y especialistas de distintas corrientes y ámbitos sociales, interesados también en promover el intercambio de experiencias internacionales.

Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y El Caribe
Internet: www.preal.org

Centro ALFA, S.A. de C.V
Av. Las Magnolias N° 173, Col. San Benito,
San Salvador, El Salvador
Tel.: (503) 264-5049
Fax: (503) 264-5047
Correo electrónico: info@alfa.edu.sv
Internet: www.alfa.edu.sv

Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y El Caribe (PREAL) es un proyecto conjunto del Diálogo Interamericano, con sede en Washington D.C. y la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE), con sede en Santiago de Chile. Las actividades de PREAL son posibles gracias al generoso apoyo que brindan la United States Agency for International Development (USAID), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Fundación Avina, el GE Fund, la Fundación Tinker, la Global Development Network y otros donantes.

Inter-American Dialogue
1211 Connecticut Ave., NW Suite 510
Washington, D.C. 20036 USA
Tel.: (202) 822-9002
Fax: (202) 822-9553
Correo electrónico: iad@thedialogue.org
Internet: www.thedialogue.org y www.preal.org

Corporación de Investigaciones para el Desarrollo
Santa Magdalena 75, Piso 10, Oficina 1002
Santiago, Chile
Tel.: (56-2) 334-4302
Fax: (56-2) 334-4303
Correo electrónico: infopreal@preal.org